



form@sup

Diplôme d'Etudes Spécialisées en
Pédagogie de l'Enseignement Supérieur

Portfolio professionnel

Formation CDS : Suivi en Ligne.

Laurent LEDUC



Faculté de Psychologie
et des Sciences de
l'Education

2006

Présentation

Lorsque j'ai été engagé au LabSET, mon expérience en pédagogie était quasiment inexistante. J'avais été moniteur pour le Professeur Mélon dans le cours d'Histoire du Cinéma de 1^{er} bac. A mes yeux Monsieur Mélon constitue la quintessence du pédagogue : un homme qui ne se préoccupe que des apprentissages de ses élèves, qui ne semble jamais exclure l'idée d'en apprendre à son tour de la part des étudiants, qui excelle dans tous les événements d'apprentissage : la transmission, la guidance, l'encouragement, la réactivité, la modération et même l'approvisionnement (quand un film était introuvable, lui l'avait).

Par la suite, j'ai assuré dans le cadre de l'asbl Des Images un cours d'*Initiation aux Théories du Scénario* dont je sais aujourd'hui qu'il était effroyablement magistral. Ce cours m'a néanmoins offert l'occasion d'éprouver pour la première fois le contact avec la formation d'adultes. En outre les théories du scénario constituent-elles les soubassements de certains de mes credo : le maintien de l'attention et de l'intérêt des apprenants en toutes matières, mais également l'idée de séquence d'apprentissage, de déclinaisons des méthodes.

Considérant l'humilité comme la pierre d'achoppement de ma conception de l'enseignement, j'aimerais inclure ici un extrait d'un texte de Soren Kierkegaard, cité par Britt-Mari Barth :

« Tout Soutien commence avec humilité
devant celui que je veux accompagner ;
Et c'est pourquoi je dois comprendre qu'aider
n'est pas vouloir maîtriser
mais vouloir servir ¹ »

Conférence internationale

Supporting the learner in Distance Education and E-learning, Eden Research Workshop, March 2004, Oldenburg.

Formations en matière d'enseignement

Coformations LABSET portant sur :

- Méthodes d'apprentissage basées sur les cas
- Le tutorat
- L'expérimentation et la simulation
- Métacognition ou métaréflexions
- L'évaluation formative

Publication à caractère pédagogique

VOLUNGEVICIENE, A. & LEDUC, L. (2005) Variations in Transnational Tutoring in Distance Learning : The Formasup Experience

¹ Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. (p. 175) Paris : Retz.

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement :

- Lydwine Lafontaine pour ses précieux conseils méthodologiques et bibliographiques ;
- Anne Hougardy pour sa clairvoyance et sa grande patience;
- François Georges pour sa disponibilité à mon égard ;
- le Docteur Marianne Poumay et le Professeur Dieudonné Leclercq ;
- Jean-François Vandepöel, Pierre Martin et toute l'équipe d'e-agera;
- le Professeur Bernadette Mérenne pour son soutien.

Un exemple approfondi : la Réflexion - Intervention menée dans le cadre de Form@sup.

Naissance du projet

Le dispositif de suivi en ligne « Maîtrise du Français » constitue donc le projet à la réalisation duquel je me suis consacré dans le cadre de Form@sup. Mon entrée dans le DES coïncidant avec mes débuts en tant qu'assistant IFRES affecté au CDS, sa mise sur pied a été le résultat d'un processus réflexif entamé à partir de zéro. En effet, le Centre de Didactique Supérieure naissant en ce mois d'octobre 2005 ne disposait encore d'aucun contenu de formation ou matériel d'aucune sorte. Le choix même d'une thématique en pédagogie universitaire à partir de laquelle commencer à élaborer un tout premier séminaire en ligne restait à faire. Le parti de Mme Mérenne, coordinatrice du CDS, d'organiser des rencontres avec les membres de chacune des sections de toutes les Facultés de l'université, m'y a forcément beaucoup aidé.

En effet, en date du 3 novembre, une lettre adressée à chaque président de jury de 1^{ère} année de bachelier, sollicitait leur appui afin d'organiser une séance rassemblant leurs collègues et poursuivant les objectifs suivants :

- *informer les professeurs sur les missions et intentions du centre qui se positionne avant tout comme un service à la communauté;*
- *déceler pour les valoriser les innovations pédagogiques de nos collègues ;*
- *dégager des attentes et d'éventuels besoins en formation ;*
- *les sensibiliser aux attraits de la pédagogie spécifique à l'enseignement supérieur.*

Dès lors (et jusqu'au 1^{er} février), au cours de 22 réunions d'une durée approximative de 2 heures, 105 représentants du corps enseignant des 31 jurys de l'ULg se sont exprimés sur *les difficultés majeures qu'ils rencontraient avec les étudiants - difficultés sur lesquelles ils pensaient pouvoir agir* - (formule finalement préférée pour l'ouverture des débats à la question « *Quelles sont les difficultés majeures que rencontrent les étudiants ?* » qui ouvrait trop la voie aux attributions causales externes).

Au terme de chaque séance, les participants étaient invités à compléter une fiche signalétique et un questionnaire d'attente listant notamment quelques premières suggestions de séminaires thématiques (une douzaine) auxquels attribuer une cote de préférence. Initialement, le thème du manque de maîtrise de la langue française par les étudiants ne figurait pas du tout sur cette liste. Après trois réunions, nous l'y avons rajouté.

Choix de la thématique

En synthétisant les questionnaires d'attentes, il est apparu que la proposition d'une activité traitant du défaut de maîtrise linguistique obtenait la cote de préférence moyenne la plus élevée (2,96 sur 4), juste devant le séminaire consacré au problème de la motivation (2,68).

Par ailleurs, en dressant le relevé – exhaustif, autant qu'il puisse l'être – des difficultés évoquées oralement par les enseignants de 1^{er} bac (travail suivi d'une tentative de classement par catégories génériques des occurrences répertoriées), nous y avons dénombré pas moins de 83 réflexions stigmatisant des difficultés d'ordre linguistique dans le chef des étudiants.

Deux remarques peuvent être formulées à cet égard. Tout d'abord, il semble que les enseignants consultés appréhendent le problème de la maîtrise du français de manière assez monolithique. En effet, à ces 83 interventions relatives au problème ne sont associées que 112

formulations d'attributs sur la nature de ces difficultés ou le contexte de leur émergence. Ce faible taux (1,35) d'énonciation - certes spontanée - d'attributs par allusion au manque de maîtrise de la langue s'accompagne en outre d'un manque notoire de précision dans la définition des attributs. Le tableau ci-dessous propose un essai de catégorisations de ceux-ci.

Tab.1

<ul style="list-style-type: none"> • Abstraction: 3 • Argumenter: 1 • Compréhension Phrase: 3 • Compréhension Orale : 4 • Compréhension Lecture: 8 • Compréhension Énoncé: 2 • Compréhension QCM: 2 • Niveau de langage universitaire: 1 • Mauvaise lecture, parfois liée à un aspect particulier (repérer une double négation, un thème, un point important): 10 • Lors de lectures d'un syllabus, texte, portefeuille lecture: 8 • Lors d'examens écrits - confrontés à la lecture d'énoncés: 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcodage: 5 • Expression (communication, construction de phrase): 8 • Expression écrite: 9 • Expression Orale: 2 • Etablir des liens: 11 • Prendre notes: 4 • Orthographe: 8 • Vocabulaire disciplinaire: 8 • Vocabulaire non spécifique: 6 • Etymologie: 1 • Grammaire: 3 • Méthodologie: 1
---	--

La pauvreté du répertoire obtenu sur base des témoignages m'a convaincu, dans l'hypothèse où nous opterions pour la mise en place d'un dispositif de formation portant sur ce thème, de la nécessité d'inscrire dans la séquence un travail de conscientisation des participants sur la multiplicité des difficultés pouvant être associées à l'expression fourre-tout « manque de maîtrise du français ».

La seconde remarque tient à la difficulté - à mes yeux, s'entend - de rendre compatibles les prises de positions exprimées par certains enseignants à travers leurs interventions sur cette question de la maîtrise de la langue, à l'instar de celles reproduites dans le tableau ci-dessous.

Tab.2

<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Jusqu'où faut-il baisser le niveau? » ▪ « Gros problème de l'exigence au niveau de la maîtrise de la langue française: on ne peut pas édulcorer la réalité jusqu'à n'importe quel point » ▪ « Il y a un minimum d'exigences à maintenir » ▪ « Quelle solution avancer face à cela, sinon tenir bon sur certaines exigences » 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « ... Et moi, je ne peux pas remédier à cela. » ▪ « Je suis horrifié par ces lacunes de langues, mais je ne crois pas que nous soyons en mesure de remédier à ces lacunes » ▪ « Nous n'avons pas le matériel humain pour remédier à ces lacunes. »
---	---

Les réflexions de la colonne de gauche traduisent dans le chef de leurs auteurs la conviction qu'il existe un niveau de manque de maîtrise de la langue en dessous duquel on ne peut pas sanctionner. D'emblée, des questions viennent à l'esprit : quel serait ce niveau, et sur base de quels critères ou de la non maîtrise de quelles compétences linguistiques sanctionner ?

Ces assertions font écho aux résultats des enquêtes menées par Jean-Marc Defays et Marielle Maréchal auprès de 115 professeurs de 1^{ère} candidature dans toutes les facultés en juin 1996 et

mai 1997². En effet, à la question « *Lors des évaluations des travaux et examens écrits des étudiants, en quoi intervient à votre avis la qualité de la rédaction ?* » :

- 9% de répondants ont coché l'item « *vous arrêtez de corriger si la copie est trop mal rédigée* » ;

- tandis que 40% choisissaient « *vous en tenez compte dans une certaine mesure* ».

A ces derniers, parmi les questions les plus légitimes pourraient figurer : laquelle de celles-ci et quels critères prenez-vous en considération, les communiquez-vous à vos apprenants ? Quant aux 9% (dont la politique peut faire frémir), une question brûle les lèvres : à partir de quand estimez-vous la copie trop mal rédigée pour en arrêter la correction ? En outre, derrière l'attitude de tels évaluateurs (particulièrement en 1ère année), ne voit-on pas poindre les spectres néfastes de *l'effet de primauté* (estimant avoir collecté suffisamment d'indices confirmant ses premières inférences d'ordre linguistique, le correcteur déclassa la copie et s'interrompt) ou de *l'effet de HALO* (le correcteur bute inmanquablement sur des épiphénomènes d'ordre cosmétique). Comme l'allègue à cet égard Gilbert de Landsheere, : « Soit pour des raisons de lisibilité, soit pour des raisons affectives, l'écriture peut influencer le correcteur » (cité par Dieudonné Leclercq³, évoquant en outre le travail de Chase qui « a montré que la qualité de l'écriture fait baisser le score »).

Dans la colonne de droite du tableau 2, déplorant à l'identique des lacunes linguistiques graves chez leurs étudiants, les enseignants cités marquent leur refus de s'engager dans un processus de remédiation. On observera qu'ici des raisons sont invoquées (« je ne peux pas... », « nous ne sommes pas en mesure de ... », « nous n'avons pas les ressources humaines pour ... ») qui traduisent la mauvaise perception qu'ont ces gens de leur compétence à contribuer aux progrès linguistiques de leurs étudiants. Derrière ces déclarations transparait donc le défaut du second *déterminant de la motivation* au sens où l'entend Roland Viau, qui serait à l'origine de leur non engagement affiché : « La perception qu'une personne a de sa compétence à accomplir une activité, que les chercheurs anglophones désignent par l'expression *perceived self-efficacy*, est une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue sa capacité à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, 1986 ; Schunk, 1991, 1989b, 1987) »⁴.

Au final, outre les réflexions qu'ils inspirent prises séparément, les exemples d'allégations formulées sur le sujet et respectivement reproduites dans les deux colonnes du tableau 2 se révèlent en totale inadéquation au regard de la théorie de la triple concordance (en effet, comment peut-on légitimement sanctionner le défaut de maîtrise d'une compétence que l'on refuse d'entraîner, et ce alors que l'on ne s'en sent du reste pas capable ?). C'est donc cette co-existence lors des débats de telles prises de positions (déjà suspectes individuellement) qui a conditionné le plus directement le choix d'articuler mon projet Form@sup autour de la thématique de la maîtrise du français (et corollairement d'y inscrire le modèle de la triple concordance, mais j'y reviendrai plus loin).

² Defays, J.M. & Maréchal, M. (1997) L'évaluation et le perfectionnement de la maîtrise du français langue maternelle à l'université : une expérience à Liège. In Boxus, E., Jans, V., Gilles, J.L. & Leclercq, D. (Eds.), *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur* – Actes du 15^{ème} Colloque de l'AIPU (p. 298). Liège : Formator.

³ Leclercq, D. (2005). Chapitre 3 : Les productions de synthèse et la docimologie critique. In *Edumétrie et Docimologie pour Praticiens Chercheurs* (P. 11). Liège : Editions de l'Université de Liège.

⁴ Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). (p.55). Bruxelles : de Boeck.

La collaboration avec l'ISLV et l'organisation de la séance de sensibilisation

Rétrospectivement, il m'apparaît qu'un autre événement indiscutablement à l'origine de cette décision a été notre rencontre providentielle avec Mme Marielle Maréchal (lors d'une séance CDS avec le jury de 1^{er} bachelier de la Faculté de Médecine, où elle intervient dans le cadre du *Module d'Intégration Transversale*) et, ultérieurement, avec Jean-Marc Defays, qui ont accueilli très favorablement le scénario d'une séquence de formation en ligne relevant de leur champ disciplinaire (formule qu'ils acceptaient en outre de co-tutorer), et ce particulièrement à une période où j'explorais avec diverses appréhensions d'autres pistes d'activités thématiques (dont un dispositif de jeu de rôles sur les représentations des facteurs d'échecs, ainsi qu'un séminaire de suivi en ligne portant sur les simulations d'examens, finalisé depuis).

A partir de là, l'effet conjugué de plusieurs facteurs a permis de franchir des paliers décisifs. D'une part, le séminaire d'échange du 13 février se profilait déjà à l'horizon. Le souci d'y présenter une réflexion aboutie et un dispositif de qualité a été l'occasion d'évaluer la faisabilité de la séquence et d'envisager le contexte de son introduction. D'autre part, l'acceptation notamment du Prof. Defays d'intervenir en qualité d'expert dans le cadre d'un séminaire présentiel de réflexion sur la maîtrise du français nous a permis, à Mme Mérenne et moi, de passer un cap dans la définition de la formule en deux temps qui allait persister pour chacune des activités CDS du second quadrimestre.

Bâtie sur des témoignages de professeurs, des échanges de bonnes pratiques, des interventions d'experts et un débat, une séance « en face à face » ambitionne d'introduire fructueusement telle problématique et de fournir des pistes de réflexion en vue d'une intervention éventuelle. Dans cette perspective interventionniste, cette séance présente s'appréhende comme une phase préliminaire de sensibilisation, à laquelle succèdent les phases d'action et de conception à proprement parler, qui prennent place dans le cadre du séminaire de suivi en ligne. L'objectif poursuivi à travers la séance présente a donc une portée essentiellement *affective* en référence à la taxonomie de David Krathwohl, Benjamin Bloom et Bertram Masia⁵ (dont la portée est en revanche qualifiée de *décisionnelle* par Dieudonné Leclercq dans sa « Taxonomie des taxonomie: BASCIDO »⁶), et vise à amener les personnes présentes à dépasser les seuils successifs de la *conscience* (1.1) du problème et de ses contours, de la *volonté de recevoir* (1.2) et de *l'attention dirigée ou préférentielle* (1.3) à son endroit (i.e. les trois échelons de la *réception* (1.0) : « A ce niveau notre objet est de sensibiliser l'élève à l'existence de certains phénomènes et de certains stimuli ; c'est-à-dire à l'inciter à les recevoir ou à y faire attention »⁷), pour atteindre le niveau de la *réponse* (2) à ce problème (« A ce niveau, notre intérêt se porte sur les réponses qui dépassent la simple attention prêtée à un phénomène. L'élève est suffisamment motivé pour ne plus avoir seulement la volonté de recevoir mais pour prêter, pourrait-on dire, une action attentive au phénomène »⁸).

Dans cette perspective, le CDS avait défini, pour les participants à la première séance présente intitulée *Améliorer la maîtrise du français : témoignages et réflexions*, les trois

⁵ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain. New-York : McKay. Traduit par M. Lavallée. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Education nouvelle.

⁶ Leclercq, D. (2005). Chapitre 4 : TOISE ou Une Taxonomie d'Objectifs Instrumentée au Service de l'Evaluation Pédagogique. In *Edumétrie et Docimologie pour Praticiens Chercheurs* (P. 34). Liège : Editions de l'Université de Liège.

⁷ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 112).

⁸ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 134).

objectifs suivants :

1. *découvrir la diversité des situations rangées sous le vocable « mauvaise maîtrise de la langue française » ;*
2. *prendre connaissance d'expériences pilotes menées en ce domaine ;*
3. *s'interroger sur les possibilités d'actions collectives ou individuelles en vue de remédier aux problèmes rencontrés par les étudiants ou d'entraîner ces derniers à une meilleure maîtrise de la langue.*

Par ailleurs, amener les enseignants à considérer qu'ils puissent contribuer à améliorer la maîtrise du français des étudiants dans leurs cours, nous obligeait à prendre en considération les éventuelles perceptions d'incapacité à effectuer un travail incombant pour certains aux seuls linguistes. A cette fin, sur base des informations collectées lors des visites auprès des jurys de 1^{er} bac, nous avons opéré, parmi les expériences susceptibles d'être présentées à cette occasion, une sélection de témoignages tendant à mieux cadrer les limites à impartir au concours d'un expert linguiste, notamment au regard de l'ampleur des interventions. Ainsi les quatre témoignages planifiés entre l'exposé introductif du Prof. Leclercq (évoquant notamment l'ampleur du phénomène à travers les résultats de l'enquête *Mohican*) et l'exposé du Prof. Defays (qui distinguait entre autres les véritables dispositifs de remédiation réalisables par des enseignants des petites ficelles et changements d'attitudes) représentaient-ils des exemples d'implication décroissante d'un linguiste en fonction du projet. Le tableau ci-dessous répertorie les intitulés de chacune des communications proposées sur une expérience de remédiation, et définit en regard le rôle joué le cas échéant par un linguiste.

Tab. 3

Résultat de trois tests de français passés par 4000 étudiants de toutes les facultés entrant dans les universités de la Communauté Française de Belgique. Dieudonné Leclercq (Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, ULg)	
Améliorer la maîtrise du français des étudiants de 1^{er} bac. en médecine et dentisterie dans le cadre du MIT (Module d'Intégration Transversal) Marielle Maréchal (ISLV, ULg)	Une linguiste de l'ISLV est titulaire de ce cours obligatoire pour tous les étudiants de 1 ^{er} bac en médecine.
La formation aux compétences langagières au sein de la filière d'étalement : un outil d'intégration universitaire nécessaire? Geneviève Fabry (Faculté des Sciences agronomiques, FUSAGx)	Une assistante pédagogique linguiste assure cette formation conseillée aux étudiants en échec.
Interactions entre compétences disciplinaires (mathématiques), compétences langagières et autonomie : en première année en sciences, comment faire comprendre la distinction entre 'l'information' et 'la connaissance' ? Francoise Bastin et Jean-Marie Bouquegneaux (Faculté des Sciences, ULg)	Une linguiste de l'ISLV a collaboré à la mise en œuvre du projet.
Réflexions didactiques sur une expérience d'enseignement en analyse mathématique. Professeur Jacques Bair (HEC Ecole de Gestion, ULg)	Aucun linguiste n'a été impliqué dans la réflexion mise en œuvre.
Le discours universitaire : exigences, informations, formations, propositions Jean-Marc Defays (ISLV, ULg)	

Sur les 29 personnes présentes le 2 mars dernier à cette occasion, 5 ont signifié par écrit leur volonté de prendre part au séminaire de suivi en ligne organisé du 21 avril au 15 mai. Suite à l'envoi du « Mail d'informations complètes » adressé individuellement à chacun des enseignants inscrits, l'un des participants s'est montré, par retour de courrier, extrêmement

mécontent d'apprendre que le temps de travail estimé pour l'ensemble des activités atteignait 6 à 8h, et s'est immédiatement désisté. Voici un extrait de son mail :

(...) Toutefois, les instructions envoyées ce 19 avril et la perspective de devoir consacrer 6 à 8 heures sur la thématique envisagée me paraissent maintenant particulièrement disproportionnées. Autant j'estime que les enseignants doivent faire preuve de réflexivité et de recherche en matière d'améliorations pédagogiques, autant cette nouvelle débauche de temps me gêne particulièrement. Il me semble que, dans un souci de bien faire, on a un peu tendance à perdre de vue les charges particulièrement élevées qui sont demandées à certains membres du personnel enseignant dont je fais partie.

Voyez la liste des enseignements dont je suis responsable et vous comprendrez que 6 à 8 heures (de plus) à caser dans un agenda déjà hyper complet représente une gageure. Avez-vous pensé à cela en imaginant votre projet ? J'ai l'impression de vivre ce que les étudiants de l'AESS nous reprochent depuis la réforme lancée il y a quelques années, dans laquelle je me suis impliqué avec enthousiasme ! (...)

Bien sûr, ces activités CDS ne sont pas obligatoires ... et il est heureux qu'il en soit ainsi ! En revanche, je regrette que cela ne soit pas plus souple car, à trop demander, on risque de faire fuir les plus motivés, ce qui est mon cas aujourd'hui !

En cours de séminaire (au terme de la Phase 1), et après avoir accusé un retard important dans les tâches effectuées, un autre participant s'est à son tour retiré à regrets par manque de temps. Au final, trois enseignants ont donc suivi la formation en ligne « Maîtrise du français » jusqu'à son terme. Par voie de conséquence, ce sont donc leurs comportements et déclarations qui seront pris en considération et analysés au terme de la présentation du dispositif en ligne.

Le dispositif de suivi en ligne « Maîtrise du français »

La Tâche 1

Enoncé dès la section « Entrée » de l'espace virtuel « Maîtrise du français », l'objectif général de la séquence de formation s'énonce en termes de *capacité à concevoir une activité triple concordante permettant d'atteindre concomitamment un double objectif disciplinaire et linguistique* (formulation conforme à la définition d'Hameline: "Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique, décrivant en termes de capacité de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage"⁹).

Cette activité à concevoir au terme du séminaire consiste en un dispositif pédagogique de *remédiation à une difficulté linguistique jugée prioritaire* par chaque candidat au terme d'un processus d'identification sur lequel je souhaite m'attarder quelque peu.

Dans son ouvrage *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Xavier Roegiers pose qu'une « activité de remédiation n'a de sens que précédée d'un bon diagnostic », et ajoute : « De même qu'il n'y aurait pas de sens pour un médecin de prescrire un remède avant d'avoir posé un diagnostic, il n'y a pas de sens pour un enseignant d'organiser des activités de remédiation avant d'avoir diagnostiqué de façon précise les difficultés de l'élève »¹⁰.

Pour Roegiers, les *activités de remédiation* procèdent d'une *démarche en quatre étapes* :
« 1. Le repérage des erreurs ;

⁹ Leclercq, D. (2005). Définir les objectifs d'une formation, Développement Professionnel en Enseignement Supérieur, LabSET – Ulg.

¹⁰ Roegiers, X. (Ed.) (avec De Ketele, J.M.). (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^{ème} éd.). (p. 205). Bruxelles : de Boeck.

2. La description des erreurs
3. La recherche des sources des erreurs
4. La mise en place d'un dispositif de remédiation.

Dans la première étape, on se contente de pointer l'erreur.

Dans la deuxième étape, il s'agit de la décrire, en regroupant éventuellement des erreurs similaires.

Dans la troisième étape, il s'agit de rechercher le mécanisme déficient chez l'élève, et d'essayer de trouver ce qui a pu causer ces insuffisances.

Dans la quatrième étape, on émet des propositions pour remédier à ces insuffisances, et on propose une stratégie de remédiation¹¹».

A l'instar de Roegiers, nous avons, dans le cadre de notre séminaire en ligne « Maîtrise du français », décliné la démarche menant à la conception d'une activité de remédiation en quatre étapes (4 « tâches ») dont trois exclusivement consacrées à l'identification de la difficulté (la quatrième consistant identiquement à élaborer la stratégie de remédiation proprement dite).

En revanche, la décomposition de l'effort de nos participants en trois tâches ne coïncide pas exactement avec les trois premières étapes de la démarche de Roegiers. En effet, les travaux de repérage, de description et de recherche des sources des difficultés ont tous été concentrés afin d'être effectués dans la cadre notre *Tâche 1*, puis reproduits lors de la *Tâche 2*, et même re-envisagés à nouveau lors de la *Tâche 3*. Le parallélisme entre les quatre jalons respectifs de la démarche de Roegiers et de la séquence du suivi « Maîtrise du français » pourrait se représenter comme suit:

Tab. 4

Démarche de Roegiers		Séquence du suivi « Maîtrise du français »	
Étape 1	repérage des erreurs	Tâche 1	repérage des difficultés ; description des difficultés ; recherche des sources des difficultés
Étape 2	description des erreurs	Tâche 2	repérage des difficultés ; description des difficultés ; recherche des sources des difficultés
Étape 3	recherche des sources des erreurs	Tâche 3	repérage des difficultés ; description des difficultés ; recherche des sources des difficultés
Étape 4	mise en place d'un dispositif de remédiation	Tâche 4	mise en place d'un dispositif de remédiation

Dans le séminaire « Maîtrise du français », la *Tâche 1* est énoncée en ces termes :

*Considérant la liste de difficultés associées à l'expression «manque de maîtrise du français» (voir Outil 1), à la remédiation desquelles jugeriez-vous **utile** et **réaliste** de travailler en **priorité** dans **votre** cours?*

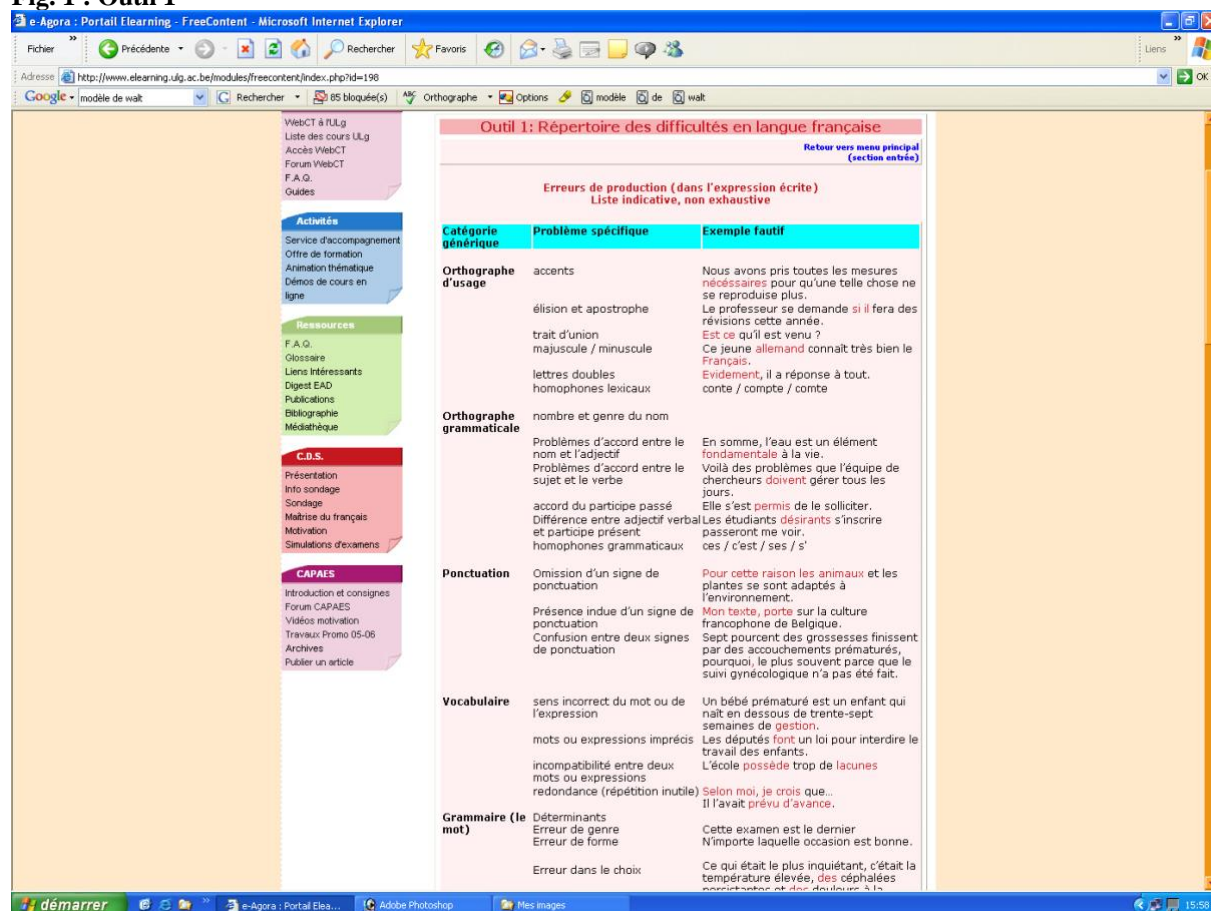
Choisissez-en deux, argumentez-les, et postez votre sélection sur le forum pour le jeudi X.

Cet *Outil 1*, auquel les participants doivent donc faire ici référence, consiste en une grille recensant un grand nombre de difficultés linguistiques récurrentes dans le chef des étudiants. Les difficultés spécifiques y sont classées par catégories et illustrées chacune par un exemple.

¹¹ Roegiers, X. (Ed.) (avec De Ketele, J.M.). (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^{ème} éd.). (p. 205). Bruxelles : de Boeck.

C'est donc la mise à disposition de cet outil et la consigne donnée aux participants d'opérer leurs sélections dans une répertoire de difficultés génériques, qui permet de condenser le repérage, la description et la recherche des sources des difficultés dans une même étape.

Fig. 1 : Outil 1



Cet outil n'est en effet nullement incompatible avec les propos de Roegiers, bien au contraire. Voici une autre définition qu'il donne de *la description de l'erreur* en l'illustrant d'un exemple précisément choisi dans le champ de la maîtrise du français : « Il s'agit ensuite de décrire le plus précisément possible l'erreur : absence de verbe dans la phrase, manque de cohérence dans un texte, absence de ponctuation, etc. Comment décrire une erreur ? Cette catégorisation ne peut se faire qu'en référence à des critères de catégorisation. Ces critères sont tout d'abord des 'macrocritères', c'est-à-dire des grandes rubriques¹² ». Par ailleurs, sur la question des *sources possibles de l'erreur*, voici l'exemple choisi par Roegiers dans le domaine de « l'apprentissage en langue »¹³ (le tableau ci-dessous est tiré de son ouvrage).

Tab. 5

Description de l'erreur	sources possibles de l'erreur
absence du verbe dans une phrase	• interférence entre deux langues (français et arabe)
	• mauvaise perception du verbe et de son rôle dans la phrase
	• Non-maîtrise de la structure GN+GV

¹² Roegiers, X. (Ed.) (avec De Ketele, J.M.). (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^{ème} éd.). (p. 206). Bruxelles : de Boeck.

¹³ Roegiers, X. (Ed.) (avec De Ketele, J.M.). (2001). *Op. cit.* (p. 213).

Sur base de ces extraits, il est manifeste que les *Catégories génériques* de l'*Outil 1* (voir Fig. 1, colonne de gauche) sont équivalentes aux *Macro-critères* servant à décrire les erreurs chez Roegiers, de même que les *Problèmes spécifiques* répertoriés limitativement dans notre grille correspondent aux exemples de *sources possibles d'erreurs* reproduits dans le tableau 5.

Conçu donc spécialement, grâce à l'ISLV, pour ce séminaire de suivi en ligne, l'*Outil 1* envisagé comme recensement des difficultés linguistiques les plus récurrentes dans le chef des étudiants, est par ailleurs de nature à jouer un autre rôle auprès des participants : celui de les conscientiser de la multiplicité des difficultés susceptibles d'être associées à l'expression fourre-tout « manque de maîtrise du français ». Cet **objectif affectif caché** correspondant à l'atteinte de l'ensemble des sous catégories du niveau 1 de la taxonomie de Krathwohl (de la *conscience* à l'*attention dirigée ou préférentielle*) fait donc écho au constat dressé précédemment à cet égard suite aux rencontres CDS avec les jurys de 1^{er} bac.

Quant aux **objectifs cognitifs** listés en rapport avec le niveau de maîtrise attendu de cet *Outil 1* dans le cadre de l'accomplissement de la *Tâche 1*, ils sont définis de la manière suivante :

- *capacité d'opérer, entre les difficultés listées dans l'Outil 1, une distinction claire attestant de la bonne compréhension de leurs différences (Bloom : compréhension);*
- *capacité d'appliquer cette distinction à la réalité de son cours afin d'établir de quelles catégories peuvent relever les difficultés linguistiques rencontrées par ses étudiants (Bloom : application).*

On observera à cet égard qu'aucun niveau de *connaissance* de l'*Outil 1* n'était requis : seules les capacités à le comprendre et à l'appliquer ont été retenues à cet égard. La *conscience* d'ordre *décisionnelle* a donc été préférée ici à la *connaissance* d'ordre *cognitive*, et jugée suffisante pour atteindre un niveau satisfaisant de *compréhension*. A cet égard, je citerai un extrait de David Krathwohl qui traduit assez idéalement le parti que j'ai pris : « Tout en étant l'échelon le plus bas du domaine affectif, la conscience est presque un objectif cognitif. Mais notre préoccupation ne porte pas, comme au niveau inférieur, *Connaissance*, du domaine cognitif, sur la mémorisation ou la capacité de rappeler un objet ou un fait ; l'élève doit simplement - dans une circonstance appropriée - être conscient d'une chose ; c'est-à-dire se rendre compte d'une situation, d'un phénomène, ou d'un état des choses ¹⁴ ». A noter que la façon dont nous avons concilié objectifs affectifs et cognitifs dans un même continuum – de la conscience à la compréhension – se retrouve dans l'aphorisme de Konrad Lorenz (cité par Dieudonné Leclercq, Michel Delhaxhe et Anne-France Lanotte¹⁵) qui passe directement du *Said and heard* (le *heard* étant l'indice de la simple *réception* (1.0) au sens krathwohléen), au *heard and understood*.

Sur le plan de la définition des objectifs, ces réflexions valent également pour le niveau de maîtrise attendu de l'*Outil 2*, la *Pyramide des Compétences* de Dieudonné Leclercq, dans le cadre de l'accomplissement de la *Tâche 1* (voir par ailleurs sur *e-agora*, dans la section « Objectifs-Méthodes-Evaluation », les objectifs listés à cet égard :

- *capacité d'opérer, entre les étages de la pyramide de l'outil 2, une distinction claire attestant de la bonne compréhension de ces différents niveaux de compétences (Bloom :*

¹⁴ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain. New-York : McKay. Traduit par M. Lavallée. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. (pp. 111-112). Montréal : Education nouvelle.

¹⁵ Leclercq D., Delhaxhe, M. & Lanotte A.F. (1998) Parler des méthodes de travail entre professeurs et étudiants. In Leclercq, D. (Ed.) *Pour une Pédagogie Universitaire de Qualité*. (p. 46). Sprimont : Mardaga.

compréhension);

- *capacité d'appliquer ces distinctions à la réalité quotidienne de son cours afin de discerner, parmi les difficultés identifiées, les aspects purement linguistiques des aspects proprement disciplinaires (Bloom : application et analyse).*

Comme l'atteste la formulation de ces objectifs, l'idée d'intégrer de la *Pyramide des compétences* à la séquence d'apprentissage procède de la nécessité d'outiller et d'aider les participants, dans le cadre de leur travail de *description* et de *recherche des sources* de difficultés (Roegiers), à répondre à la question soulevée par Didier Dupont : « Où placer la barre entre difficultés provenant d'une mauvaise maîtrise linguistique et difficultés relevant de procédures cognitives ? ¹⁶ ». Sur le plan affectif/décisionnel, la *Pyramide des compétences* nous a semblé en l'espèce un outil de nature notamment à « inciter les enseignants des diverses disciplines à réfléchir avec leurs étudiants sur ce qui, dans leur enseignement, relève d'exigences linguistiques stricto sensu, et ce qui concerne le minimum requis de connaissances du domaine, acquises par l'expérience ou par le cours concerné ; entre ce qui relève d'opérations linguistiques et d'opérations cognitives : exercice d'autant plus complexe à mener que le lien qui unit ces aspects est intime ¹⁷ ».

Les événements d'apprentissage sous-tendus par les **méthodes** mises en œuvres dans ce séminaire sont répertoriés dans la colonne de gauche de la section « Objectifs – Méthodes – Evaluation ». Dans le cadre la tâche 1, outre la *transmission-réception* des outils théoriques qui occupe une place importante dans le dispositif, la mobilisation de l'événement *exploration* est entendue ici dans un sens un peu particulier. Ainsi l'Outil 1, par exemple, recense-t-il une longue liste de difficultés linguistiques récurrentes qui, si elles sont exemplifiées, ne sont en revanche pas définies : la possibilité d'en apprendre davantage étant conférée aux participants par la mise à leur disposition (forme particulière « *d'approvisionnement* ») d'une experte (Marielle Maréchal, tuteur linguiste) prête à répondre quotidiennement, de manière synchrone ou asynchrone, à toute demande d'éclaircissement de leur part.

Les Tâches 2 et 3

Voici l'énoncé de la *Tâche 2* :

*Considérant - la liste des difficultés répertoriées dans l'Outil 1 - les informations que vous avez pu obtenir sur les cours de votre (vos) collègue(s) de groupe à la lecture de leur(s) fiche(s) signalétique(s) et de leur(s) sélection(s) argumentée(s), ainsi que lors des échanges du chat n°2, à la remédiation de quelle difficulté tirée de la liste jugeriez-vous **utile** et **réaliste** pour l'un de vos collègues de travailler en **priorité** dans **son** cours ?*

Choisissez-en une, argumentez-la, postez votre sélection à l'intention du collègue auquel vous destinez votre réflexion sur le forum pour le jeudi X.

Le principe du jeu est donc quasiment identique à celui de la *Tâche 1*. Comme indiqué dans le tableau 4, les participants sont en somme invités, pour s'acquitter de cette seconde tâche, à repasser par les trois premières étapes de la démarche de Roegiers (repérage, description et recherche des sources des difficultés) afin de procéder encore - et à l'aide des mêmes outils -, à l'identification de difficultés linguistiques, mais cette fois dans un autre cours que le leur.

¹⁶ Dupont, D. (2000). Le français au supérieur : quelques facteurs de difficultés. In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur* (p. 34). Bruxelles : de Boeck.

¹⁷ Dupont, D. (2000). *Op. cit.* (p. 35).

Cette activité a été introduite dans la séquence d'apprentissage dans une double perspective : d'abord, elle offrait à chaque participant une alternative aux sélections argumentées qu'ils auraient eux-mêmes opérées ; ensuite et surtout, elle nous est apparue de nature à favoriser le transfert de l'apprentissage. « Le trait distinctif du transfert » étant, pour Jacques Tardif, « le passage d'une connaissance d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, que ce soit dans le cas d'un apprentissage, d'une tâche à réaliser ou d'un problème à résoudre¹⁸ », nous avons cherché, pour la phase fondamentale du diagnostic de la difficulté, une formule qui amène les participants à appliquer la même démarche d'identification à des réalités différentes, en commençant bien sûr par celle de leur propre cours (en effet, parmi les 5 conditions dans lesquelles le transfert aurait de fortes chances de se produire, Perkins et Salomon retiennent notamment celle-ci - citée par Tardiff - : « lorsque l'apprenant est familier avec le domaine de connaissances auquel appartiennent les problèmes à résoudre »¹⁹).

Les **objectifs** listés pour l'accomplissement de cette *Tâche 2* sont donc identiques à ceux de la *Tâche 1*. En termes de **méthodes**, *l'exploration* joue à nouveau un rôle prépondérant dans le déroulement de cette tâche au cours de laquelle chaque participant chargé de proposer une sélection argumentée à l'un de ses pairs doit au préalable « investiguer » le cours de ce dernier en l'interrogeant, et a tout loisir de le faire par la voie du forum ou lors de la seconde séance de chat organisée à cet effet. Le *débat* constitue par ailleurs l'autre *événement d'apprentissage* au centre de cette deuxième étape du suivi en ligne. Enfin, lors de la *Tâche 3* et pour la première fois du séminaire, l'événement dominant est la *métacognition*.

En effet, si, au terme de la *Tâche 2*, les participants ont déjà posté deux sélections argumentées pour leur propre cours et une pour le cours d'autrui, ils doivent encore, dans le cadre de la *Tâche 3*, opérer le choix définitif de la difficulté linguistique unique à la remédiation de laquelle ils vont s'atteler lors de la *Tâche 4*. Et pour ce faire, ils doivent compléter le questionnaire « Sélection finale », qui comporte une dimension métacognitive. Ce questionnaire comporte trois parties (et trois champs distincts) correspondant aux « trois types d'opérations portant sur les performances ²⁰ » décrites à cet égard par Dieudonné Leclercq et Marianne Poumay. Dans le premier temps, prenant en considération :

- le feedback émis par les tuteurs sur leurs sélections argumentées ;
- la sélection argumentée postée à leur intention par leur pair ;
- la liste des difficultés répertoriées dans l'*Outil 1*, ainsi que l'énoncé de la *Tâche 4* à accomplir avec l'aide des *Outils 3 et 4* (nouvellement mis à disposition à ce stade),

chaque participant est invité à formuler un *jugement* sur le degré de qualité des trois sélections argumentées qu'il a lui-même réalisées, et qui sont le fruit de son apprentissage lors de la Phase 1. Ce jugement *post* ne porte donc que sur des *produits*

En second lieu, chaque participant doit proposer en quelques lignes une *analyse* des causes possibles du niveau de qualité de sa triple prestation. Cette *analyse post* porte à la fois sur des *produits* et sur des *processus*, comme le montre cet extrait du questionnaire : « *N'hésitez pas, à cet égard, à vous montrer critique envers les outils ou tout autre élément du dispositif en ligne que vous jugeriez à l'origine de la qualité de votre travail* ».

Enfin dans le troisième champ, les participants opèrent leur choix final à proprement parler, avec la possibilité d'opérer, moyennant justification, une reconduction ou un changement

¹⁸ Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. (P. 276). Montréal : Les éditions logiques.

¹⁹ Tardif, J. (1997). *Op. cit.* (p. 279).

²⁰ Leclercq, D. & Poumay M. (2003) Métacognition ou Métaréflexion. (p. 5). LabSET – ULg : document interne.

(quatrième alternative argumentée) dans leur sélection en fonction du *jugement* et de l'*analyse* portés plus haut. La dimension métacognitive s'énonce donc cette fois en termes de *régulation post* pouvant porter à la fois sur les *processus* et les *produits*.

Les **objectifs** pédagogiques définis pour cette activité ont été formulés en termes de:

- capacité à *tirer (et à formuler) quelques enseignements constructifs de sa propre utilisation des ressources mises à disposition jusqu'ici, des apports de ses pairs et des feedbacks des tuteurs ;*

... et ce, à nouveau afin d'être en mesure...

- *d'analyser les difficultés linguistiques identifiées dans leur rapport aux difficultés liées à la matière proprement dite, afin d'établir celle à la remédiation de laquelle travailler en priorité (Bloom : application et analyse).*

La formule « ...et ce, à nouveau afin d'être en mesure de... », intercalée entre ces deux objectifs, peut surprendre. Elle s'explique par le fait que le second objectif d'établissement du caractère prioritaire de la sélection choisie (objectif cognitif, atteignant le niveau taxonomique de l'*analyse*) avait déjà été défini précédemment pour l'accomplissement des *Tâches 1 et 2*. La notion de priorité nous a semblé en effet ici primordiale par référence à Roland Viau : « le manque de motivation de certains adultes à entreprendre des activités peut aussi être dû au fait que celles-ci ne constituent pas une priorité pour eux ²¹ » (nous visons ici autant la motivation des participants au sein du séminaire que celle, ultérieure, de leurs étudiants confrontés à l'activité de remédiation conçue). En reproduisant le même objectif de tâche en tâche, l'idée était donc d'échelonner ce travail de hiérarchisation afin que les participants s'y consacrent de proche en proche (justifier d'abord la priorité accordée à trois sélections, puis à une seule).

La Tâche 4

Comme il a été dit précédemment, la quatrième tâche du séminaire « Maîtrise du français » rejoint la quatrième étape de la démarche de Roegiers dans la conception du dispositif de remédiation proprement dit.

L'énoncé de cette *Tâche 4* a été communiquée aux étudiants de la manière suivante :

*Parmi vos **objectifs pédagogiques disciplinaires**, le(s)quel(s) pourrai(en)t être atteint(s) par une activité/méthode permettant dans le même temps de remédier à la difficulté linguistique que vous avez sélectionnée ?*

Ayant répondu à cette question;

aidez-vous des Outils 3 et 4

ainsi que du concours des tuteurs via le forum,

pour concevoir une activité triple concordante permettant d'atteindre ce double objectif spécifique et démultiplicateur.

Il vous sera demandé de présenter cette activité à l'aide d'un Powerpoint (+/-5 diapos) devant vos pairs lors de la séance présentielle clôturant le séminaire virtuel le mercredi X

En termes de **méthodes** et d'événements d'apprentissage, cette séance présentielle de clôture, présentation par chacun des participants de son dispositif original, fait évidemment la part belle au *débat*. Outre une activité plus grande de *réception* (des *Outils 3 et 4* ainsi que de leurs *Extensions*, contenus théoriques relatifs à la Triple concordance mis à notre disposition par le LabSET), l'exécution de cette tâche finale implique donc par ailleurs un travail de *création*.

²¹ Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). (p. 49). Bruxelles : de Boeck.

Sur le plan des **objectifs**, cette Tâche 4 requiert de la part du participant qu'il soit capable :

- de formuler l'objectif pédagogique - général - dérivant de la difficulté choisie (Bloom : Compréhension et application) ;
- d'apparier pertinemment l'objectif de maîtrise en langue française avec un objectif disciplinaire (Bloom : analyse) ;
- d'opérer, entre les Événements d'Apprentissage décrits dans l'outil 4, une distinction claire attestant de la bonne compréhension de leurs différences et caractéristiques (Bloom : compréhension);
- de tirer parti des perspectives créatives offertes par le modèle des Événements d'Apprentissage à travers la création d'une activité triple concordante (Bloom : application et synthèse) ;
- d'appliquer le principe de la Triple Concordance (Outil 3) à la conception et à la présentation d'une activité pour son propre cours, et ce d'une manière tendant à prouver que ce principe en a été compris (Bloom : Compréhension, application, analyse, synthèse).

Tout d'abord, on observera à nouveau qu'aucun objectif cognitif de *connaissance* en rapport avec les contenus théoriques n'a été inscrit au programme. Ensuite, nous pointerons, à la lecture des deux premiers objectifs listés, relatifs au travail d'appariement de l'objectif dérivé de la difficulté sélectionnée avec un objectif spécifique, la volonté d'inciter les participants à ancrer leur intervention linguistique au cœur même de leur enseignement disciplinaire, conformément à la remarque de Didier Dupont : « si remédiation il doit y avoir, celle-ci ne peut pas être que linguistique : l'intervention doit aussi porter sur les situations et les objets à propos desquels on observe les difficultés langagières²² ».

Pour le reste, j'ai déjà exposé au début de cette section du portfolio, les réflexions qui m'ont poussé à inscrire le modèle de la triple concordance dans la séquence d'apprentissage de mon projet. Considérant, à l'instar de Didier Dupont, que « l'enseignement supérieur se doit d'assumer les conséquences de ses exigences discursives spécifiques²³ », j'ai été en effet sensibilisé (défavorablement) par les discours conjugués de professeurs postulant d'un côté l'existence d'un niveau de manque de maîtrise de la langue en dessous duquel l'on ne peut pas ne pas sanctionner, et considérant d'un autre côté ne pas devoir être en mesure de pallier à de telles lacunes. A mes yeux, de tels propos ne peuvent se justifier que par la situation d'inconscience ou d'ignorance dans laquelle leurs auteurs se trouveraient par rapport à la théorie de la Triple concordance. En tant qu'ancien chercheur LabSET convaincu, j'ai donc pris le parti d'intégrer ce modèle dans mon dispositif avec l'espoir que les participants partagent, dans le domaine de la maîtrise de la langue comme en toute chose, le point de vue de Louis Gemenne : « en tant que professeur, je sais qu'il est inadéquat d'évaluer des compétences que je n'ai pas exercées²⁴ ». Et si ce n'est pas le cas, à tout le moins auront-ils, comme le dit Benjamin Bloom, *perdu l'innocence*.

²² Dupont, D. (2000). Le français au supérieur : quelques facteurs de difficultés. In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur* (p. 40). Bruxelles : de Boeck.

²³ Dupont, D. (2000). *Op. cit.* (p. 34).

²⁴ Gemenne, L. (2000). Les programmes de français du 3^e degré de transition : entre maîtrise des compétences terminales du secondaire et préparation à l'enseignement supérieur. In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur* (p. 48). Bruxelles : de Boeck.

Les sections du dispositif en ligne

A l'instar des autres séminaires virtuels du CDS, le dispositif de suivi en ligne « Maîtrise du français » a été créé dans le portail e-learning de l'ULg. Cette décision d'ancrer les activités proprement dites du CDS dans *e-Agora* - plutôt que dans le site du CDS (<http://www.cds.auwe.be>) par exemple - s'est naturellement imposée du fait de la convergence de leurs objectifs respectifs. En effet, comme il l'énonce lui-même dans sa section de présentation à l'intention des enseignants, « le portail eAgora ouvre vers des échanges de témoignages et de pratiques, des outils de formation continuée, des forums de questionnements pédagogiques et autres services visant à améliorer la qualité des enseignements », et ce notamment « en mettant en place et en animant une communauté de pratique autour des thèmes liés à la Pédagogie Universitaire ».

Ainsi le CDS dispose-t-il dans *e-Agora* d'un « bloc » (caractéristique du portail XOOPS) figurant l'accès vers ses activités virtuelles. En y survolant le lien « Maîtrise du français », le sommaire du séminaire éponyme apparaît dans un menu pop up. Les lignes suivantes sont donc consacrées à la description des contenus et caractéristiques de chacune de ses sections, assortie le cas échéant d'une copie d'écran.

- ✓ La section **Entrée** est organisée en sous-sections. A la faveur d'un index cliquable :
 - le suivi en ligne y est présenté dans sa continuité avec la séance présentielle ;
 - la section **Mémo** y est désignée comme l'espace informatif à rejoindre prioritairement pour toute information relative aux prestations à effectuer ;
 - l'objectif général du suivi y est introduit avec un renvoi vers les objectifs spécifiques déclinés dans la section **Objectifs-Méthodes-Evaluation** ;
 - le sommaire général cliquable des sections y est reproduit avec pour chaque section une ligne de commentaire.
- ✓ La section **Séance présentielle** contient la vidéo de l'intervention du Prof. Jean-Marc Defays, expert à la séance du 2 mars. Dressant quelques constatations sur la thématique d'abord, et se risquant à énumérer quelques initiatives et pistes d'actions ensuite, cet exposé constitue une sorte de trait d'union idéal entre les deux phases présentielle/sensibilisatrice et virtuelle/interventionniste. D'une durée par ailleurs raisonnable en vue d'une consultation en ligne, cette intervention filmée a été synchronisée avec son support PPT.
- ✓ La section **Mémo** consiste en une représentation tabulaire chronologique et synthétique du séminaire virtuel, centralisant toutes les informations liées aux prestations à effectuer, parmi lesquelles les liens cliquables vers les énoncés des *Tâches 1 à 4* et les programmes des séances synchrones (les deux chats et la séance présentielle de clôture). En tant que fiche d'activité, il apporte une réponse aux habituelles questions « qui », « quoi », « où », « comment », « avec quoi », et bien sûr « quand ».

A cet égard, la durée totale du séminaire a été fixée à 24 jours répartis de la manière suivante : une semaine pour la réalisation de la *Tâche 1* (délai devant permettre aux professeurs engagés d'aménager leur temps pour rédiger et poster une production d'une dizaine de lignes, consulter préalablement deux ressources théoriques synthétiques, et participer à une séance de chat) ; une semaine pour la réalisation de la *Tâche 2* (la seconde séance de chat nécessite davantage d'implication de leur part,

mais les ressources théoriques sont les mêmes que pour la *Tâche 1*); et 10 jours pour la réalisation des *Tâches 3 et 4*. L'essentiel du temps a été ici imparti à la conception de la remédiation proprement dite, tâche de loin la plus lourde, impliquant la prise en considération d'un nombre plus élevé de ressources théoriques, la conception d'un dispositif triple concordant et la préparation d'un Powerpoint de présentation en vue d'un séminaire d'échange. Il est notoire que nous aurions pu, pour la réalisation de cette tâche ultime, prévoir davantage de temps encore, mais nous n'avons voulu ni décourager, ni dissuader - ni laisser refroidir - les bonnes volontés.

Le Mémo prévoit en outre un lien vers la section **Pas à pas**, qui développe l'ensemble de ces informations de manière très explicite dans un texte suivi.

Fig. 2 : Mémo

Centre de Didactique Supérieure : Suivi en Ligne "Maîtrise du français"

Mémo

[Retour vers menu principal \(section entrée\)](#)

Le tableau ci-après récapitule la **chronologie de l'activité**, soulignant les **jalons incontournables** pour les participants, ainsi que le **rôle des tuteurs**.

Pour un **descriptif détaillé des différentes étapes** du séminaire en ligne, consultez ici la section **Pas à pas**.

Phase	Jour (s)	Heure(s)	Présentations des participants	Intervention des tuteurs
Phase 1.A: et réalisation tâche 1 (temps de travail estimé : 1h/1h30)	21 avril	Dès 9h	Préparation chat 1 : - compléter et poster la fiche signalétique (disponible ici) dans le forum; - prendre connaissance des fiches postées par ses pairs; - préparer d'éventuelles questions relatives aux contenus de la phase 1. A cet égard, consulter en particulier: - les outils théoriques 1 et 2 - l' énoncé de la tâche 1	Contenus phase 1 (sections 0 à 9) disponibles en ligne
	24 avril	13h15-14h	Participation à la séance de chat n°1 Réaliser la tâche 1 et poster ses deux sélections argumentées dans le forum pour le 27 avril	Animation de la séance de chat n°1
	27 avril	9h	Deadline tâche 1	
Phase 1.B: A partir réalisation du 28 tâche 2 avril (temps de travail estimé : 1h/1h30)	28 avril		Préparation chat 2 : - consulter l' énoncé de la tâche 2 ; - relire les fiches signalétiques des membres de son groupe; - consulter les sélections argumentées postées par ceux-ci; - préparer les questions à poser à ses pairs durant le chat.	Préparation chat 2 : - constitution des groupes de 2-3 participants par les tuteurs (information disponible la 28 avril PM sur le forum)
	2 ou 3 mai	A 8h	Participation à la séance de chat n°2 de son groupe Réaliser la tâche 2 et poster la sélection argumentée destinée à votre pair sur le forum pour le 4 mai PM	Animation de la séance de chat n°2 de tous les groupes
	4 mai	9h	Deadline tâche 2	
Phase 2 et réalisation tâche 3 (temps de travail estimé : 1h)	5 mai	Dès 9h	- Prendre connaissance de l'ensemble des contenus de la Phase 2 - Préparer d'éventuelles questions relatives aux contenus de la Phase 2 A cet égard, consulter en particulier: - l' énoncé de la tâche 3 (et le questionnaire "Sélection finale") - Lire les sélections argumentées postées par l'un de vos pairs à votre intention.	Contenus phase 2 (sections 0 à 9) disponibles en ligne

- ✓ La section **Outils théoriques** centralise l'accès vers les ressources théoriques utiles à la réalisation des tâches successives de l'activité, proposant pour chacune d'elle un commentaire introductif.
- ✓ La section **Objectifs-Méthodes-Evaluation** consiste en une représentation synoptique de la Triple concordance mise en œuvre dans le présent séminaire. Conformément aux derniers développements de Dieudonné Lelercq sur le sujet²⁵, les Objectifs sont définis dans la partie centrale de ce tableau. En vis-à-vis, les Méthodes sont listées dans la colonne de gauche en suivant l'ordre chronologique du scénario

²⁵ Lelercq, D. (mars 2006). Trois piliers d'un curriculum : O-M-E Objectifs, Méthodes et Evaluation. LabSET – ULg.

Par ailleurs, cette page contient un lien vers la section **Evaluation**, qui établit le relevé très complet des *facettes* de l'évaluation de cette formation, suivi de commentaires justifiant sur quelques lignes chacune des dimensions privilégiées.

[illegible]

- ✓ La section **Contacts** précise l'identité et les coordonnées des deux tuteurs (tuteur linguiste et tuteur CDS) puis centralise l'ensemble des informations relatives aux tâches/responsabilités incombant respectivement (ou en commun) à chacun d'eux. Parmi ces tâches, les tuteurs ont le devoir notamment d'implémenter les contenus dans les délais, de modérer les deux séances de chat obligatoires, de rendre des feedbacks individuels écrits aux participants au terme de chacune des deux phases (les dates auxquelles sont attendus ces feedbacks sont précisées dans le Mémo).

La section « Contacts » précise en outre par quelle voie (et dans quelle mesure) les participants peuvent solliciter les tuteurs via le forum, par téléphone ou email. A cet égard, compte tenu du faible nombre de participants, de leur statut et de leur bonne volonté à jouer le jeu d'une expérience pilote, nous avons délibérément très peu limité les modalités d'utilisation du mail et du téléphone (à part les week-ends), avec des délais de réponses de notre part (même pour le forum) très brefs. Dans l'avenir, ces modalités pourraient être reconsidérées.

- ✓ La section **Aide technique** propose l'accès vers deux sous-sections décrivant pas à pas et à l'aide de copies d'écran le fonctionnement de la chat-room d'*e-Agora* d'une part, et de son forum d'autre part.
- ✓ Le lien **Forum** permet d'accéder directement au forum thématique « CDS - Maîtrise du français » d'*e-Agora*.
- ✓ Le lien **Chat** permet d'accéder directement au bavardoir d'*e-Agora*.
- ✓ La section **Bibliographie** centralise les références bibliographiques dans les différents outils théoriques de l'espace « Maîtrise du français ».

Sur la GIC : un choc salutaire

Avant de présenter une analyse des résultats de mon intervention en termes de satisfaction et d'apprentissage, j'aimerais ouvrir une brève parenthèse à portée métacognitive pour évoquer ma réaction de net découragement suite aux feedbacks reçus au lendemain de ma première soumission de la totalité des critères dans la *Gestion Informatisée des Compétences*, et je ne peux, en y repensant, que renouveler mes remerciements à Anne Hougardy pour la grande compréhension dont elle a fait preuve à mon égard.

A posteriori, j'analyserai les choses en référence à la distinction opérée par Abraham Maslow puis John Atkinson entre les personnes mues par l'*espoir de succès* (*hope of succes*) et celles sujettes à la *peur de l'échec* (*Fear of failure*). D'après Dieudonné Leclercq, « celles qui seraient motivées par la recherche du succès ²⁶», les premières donc, « acceptent les échecs sans blessure narcissique, comme le revers de la médaille : pour réussir, il faut beaucoup essayer et essuyer des échecs ». Ces propos me donnent à penser que, tout au moins face à la GIC (mais vraisemblablement en toutes situations), j'appartiens plutôt à l'autre catégorie.

Et en effet, qu'il s'agisse ou non d'une affaire de *perception de* (ma propre) *capacité à accomplir une activité*²⁷ (Dieudonné Leclercq employait notoirement le terme « motivé » dans l'extrait précédent), une certaine tendance à systématiquement aborder les épreuves avec une forte appréhension m'amène en tout cas à toujours beaucoup hésiter devant l'obstacle.

Peut-être le fait que cette hésitation perdure rend-il le risque de blessure narcissique d'autant plus grand (le fait d'avoir énormément gamborgé donnant - à tort - le sentiment d'avoir « retourné le problème dans tous le sens »), quoiqu'il en soit, après avoir finalement osé poster mes justifications dans la GIC, le verdict de 18 critères de la colonne *pertinent* refusés sur 25 est un peu tombé à mes yeux comme un couperet.

Même si nombre de commentaires n'impliquaient au final que des changements mineurs ou consistaient en suggestions totalement constructives, je ne pouvais rien faire d'autre les premiers jours que de dresser un constat d'échec quasi-total. Les codes couleurs rouge/vert utilisés dans la GIC, doublés des jugements « oui – non » y ont peut-être concouru.

²⁶ Leclercq, D. & Poumay, M. ((2004). La métacognition. (p. 19) In *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage – Événements d'Apprentissage*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

²⁷ Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.

Lorsqu'ensuite, j'ai été en mesure de percevoir la valeur que représentaient ces feedback pour mon projet, j'ai éprouvé une certaine gêne - que je ressens encore –qui m'a amené à me montrer d'autant plus critique envers mon projet, au-delà donc des réserves émises à l'égard de mes justifications dans la GIC (et qui m'a même peut-être rendu plus réceptif aux influences extérieures). Cet événement a donc été un choc extrêmement salutaire pour moi.

Parmi les modifications essentielles que j'ai effectuées dans le dispositif « Maîtrise du français » suite aux feedback formulés par les tuteurs dans la GIC, je citerai notamment:

- la création de la section **Contacts**, la centralisation des informations relatives aux droits et devoirs des encadrants, ainsi que la différenciation des tâches incombant à chaque tuteur ;
- l'intégration d'un index cliquable dans la section **Entrée**, augmentée en outre d'informations relatives à l'incontournabilité de la section **Mémo**, ainsi que d'une mise en perspective de l'*objectif général* (par ailleurs reformulé à l'aide de la définition d'Hameline);
- le transfert du « bloc » CDS de la colonne de droite d'e-Agora à celle de gauche afin d'alléger la navigation ; etc.

Des résultats de l'intervention

Méthodologie

Pour évaluer le niveau 1 de Kirkpatrick - « Level One : Students' Reaction²⁸ » ou « La satisfaction quant au déroulement (ça s'est bien passé)²⁹ », un **questionnaire de satisfaction** a été construit et soumis aux participants ayant suivi la formation en ligne « Maîtrise du français » jusqu'à son terme. Ce questionnaire « d'administration directe »³⁰ se trouve reproduit en annexe (voir Annexe 1 : Questionnaire de satisfaction à l'égard du Séminaire en ligne « Maîtrise du français »).

Afin d'en confronter les résultats avec ceux des questionnaires de satisfaction, j'ai ensuite organisé des **entretiens centrés** (d'une durée moyenne d'1h.) avec chacun des participants. D'après Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, « l'entretien centré, mieux connu sous son appellation anglaise de *focuses interview*, a pour objectif d'analyser l'impact d'un événement ou d'une expérience précise sur ceux qui y ont assisté ou participé ³¹ ». Un second objectif poursuivi à travers ces entretiens individuels était de collecter des informations sur « les acquis au terme de la formation ³² ».

En marge de *l'analyse de contenus* qui en a résulté, une autre méthode a été mise en œuvre afin de mesurer les apprentissages des participants au terme du séminaire (« Level 2 in Kirkpatrick's model measures learning results »³³). Celle-ci a consisté en une analyse par participant et par *Tâche* (1 à 4) de la part des critères d'évaluation à atteindre pour lesquels les tuteurs ont émis une *restriction* au vu des prestations fournies.

Cette approche procède notamment du fait qu'aucune forme de pondération chiffrée n'a été établie en regard des critères listés dans la colonne « évaluation » du tableau de la Triple concordance du séminaire. En effet, il est apparu totalement inopportun d'associer aux critères d'évaluation une valeur cotée considérant le contexte particulier de ce programme : celui de la mise sur pied d'un dispositif pilote (tout premier séminaire de formation organisé par le CDS) relativement chronophage auquel acceptaient de prendre part trois professeurs de facultés différentes avec une indiscutable bonne volonté.

Dans cette mesure, les critères d'évaluation ne pouvant constituer que le support le plus fécond à l'établissement d'un feedback diagnostique constructif, les *restrictions* émises par les tuteurs en rapport avec tel(s) critère(s) se sont naturellement imposées comme les unités permettant de rendre compte le plus fidèlement du niveau d'apprentissage atteint par les participants.

²⁸ Lanier, W. & Lanier, K. (2005). *Kirkpatrick's levels of evaluation*. Retrieved June, 12 2006 from University of Ulster Web site: <http://www.science.ulst.ac.uk/caa/presentation/kirk>

²⁹ Leclercq, D. (2005). Introduction (p. 9). In *Edumétrie et Docimologie pour Praticiens Chercheurs*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

³⁰ Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd. rev. et aug.). (p. 190) Paris : Dunod.

³¹ Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Op. cit.* (p. 195).

³² Leclercq, D. (2005). *Ibid.*

³³ Lanier, W. & Lanier, K. (2005). *Ibid.*

Synthèses des informations collectées

Articulé en sept grandes catégories, le **questionnaire de satisfaction** soumis aux participants visait à engranger des informations relatives :

- aux lieux et plages horaires privilégiés pour réaliser les activités en ligne (quand et où ?) ;
- à leur appréciation générale de divers aspects notamment pratiques ;
- aux outils d'information (le « Mémo » et le « Pas à Pas ») ;
- à la section « Objectifs-Méthodes-Evaluation » ainsi qu'aux contenus qui la sous-tendent ;
- aux outils de communication (pertinence du forum, du chat et du téléphone) ;
- au tutorat (à-propos et utilité des feedbacks) ;
- et à l'engagement (e-learning, motivation).

Sur une échelle à quatre niveaux (allant du *pas du tout d'accord* au *tout à fait d'accord*), les répondants étaient invités à prendre position sur différentes affirmations (34 au total) réparties en 10 groupes (ou sous catégories des sept précitées), et accessoirement à répondre à quelques questions à réponses ouvertes - très - courtes (généralement « oui ou non » assorties d'une éventuelle demande de justification) portant sur des points très précis.

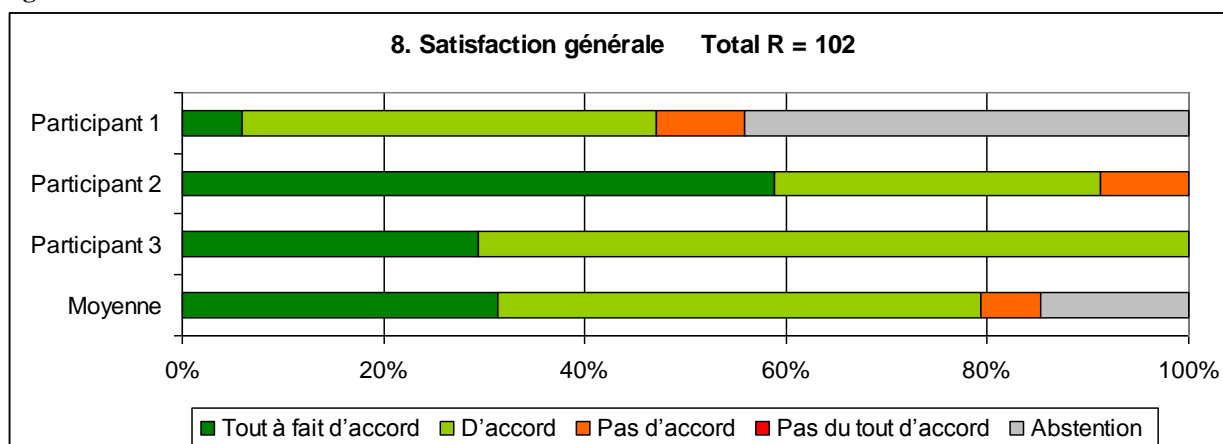
Le traitement conjoint et la synthèse de l'ensemble des réponses données par les participants à ces questions se trouvent consignés en annexe (voir Annexe 2 : Synthèse des réponses au 'Questionnaire de satisfaction à l'égard du Séminaire en ligne « Maîtrise du français »'). Pour chacun des dix groupes de propositions, un tableau synoptique suivi d'une représentation graphique récapitule le pourcentage global de réponses par items (des *pas du tout d'accord* aux *tout à fait d'accord*) données par chaque participant, ainsi que par l'ensemble d'entre eux. Voici le tableau, suivi du graphique correspondant, présentant la moyenne des pourcentages obtenus par réponse pour la totalité des questions des dix groupes.

Satisfaction générale (Total R = 102)

Tab. 6

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord	5,9 % (2)	58,8 % (20)	29,4 % (10)	31,4 % (32)
D'accord	41,2 % (14)	32,4 % (11)	70,6 % (24)	48 % (49)
Pas d'accord	8,8 % (3)	8,8 % (3)		5,9 % (6)
Pas du tout d'accord				
Abstention	44,1 % (15)			14,7 % (15)

Fig. 4



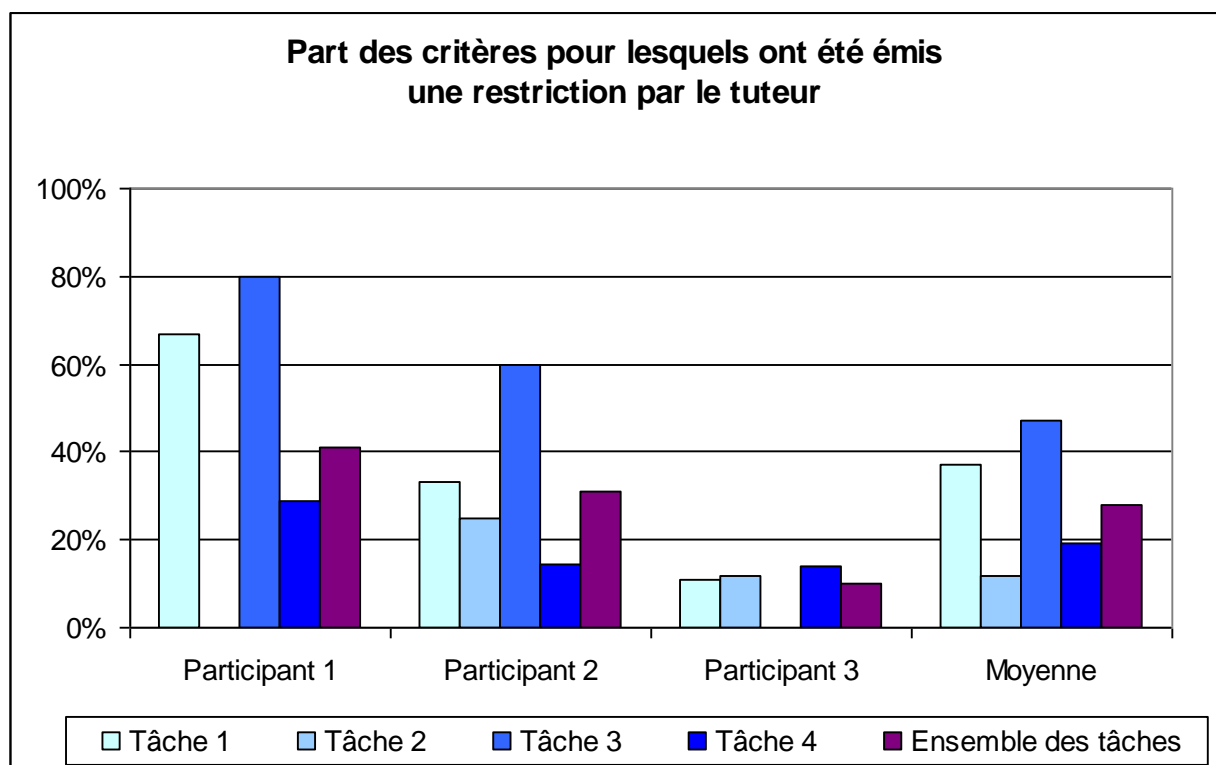
Pour traiter le relevé des critères d'évaluation à atteindre pour lesquels les tuteurs ont émis une restriction au vu des prestations fournies par participant et par *Tâche* (cf Méthodologie), j'ai constitué quatre tableaux correspondant aux quatre tâches de l'activité afin d'y intégrer, en regard de chacun des critères, de courts résumés des restrictions émises par les tuteurs pour chaque participant. Au bas de chacun de ces tableaux détaillés disponibles en annexe (voir Annexe 3 : Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs : synthèses par tâches et synthèse générale) se trouvent reportés le nombre total de restrictions ainsi que la part (en pourcents) des critères pour lesquels celles-ci ont été émises. Le tableau ci-dessous, extrait de l'Annexe 3, synthétise l'ensemble de ces pourcentages ainsi que leur moyenne par tâche et pour l'ensemble des tâches.

**Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs :
synthèse générale**

Tab. 7

Tâches	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tâche 1 (N = 9 critères)	66,6 % (6)	33,3 % (3)	11,1 % (1)	37 % (3,3)
Tâche 2 (N = 8 critères)	0 % (0)	25 % (2)	12,5 % (1)	12,5 % (1)
Tâche 3 (N = 5 critères)	80 % (4)	60 % (3)	0 % (0)	46,6 % (2,3)
Tâche 4 (N = 7 critères)	28,6 % (2)	14,3 % (1)	14,3 % (1)	19 % (1,3)
Ensemble des tâches (N = 29 critères)	41,4 % (12)	31 % (9)	10,3 % (3)	27,6 % (8)

Fig. 5



Avant d'en venir à l'analyse proprement dite, j'aimerais ouvrir une parenthèse pour aborder brièvement les raisons à l'origine du peu de considération accordé ici à des données de fréquentation de l'espace réservé au séminaire « Maîtrise du français » sur le portail *e-Agora*. Comme le précisait à cet égard Pierre Martin, technicien multimédias au LabSET et membre de l'équipe d'*e-Agora*, l'outil statistique du portail *e-learning* vise principalement à observer son taux de consommation globale.

Tab. 8

Données de fréquentation de l'espace e-Agora « Maîtrise du français », nombre total d'accès aux pages	
Entrée : 384 Séance présentielle : 82 Mémo : 302 Pas à pas : 51 Tâches 1 et 2 : 51 Tâches 3 et 4 : 45 Chat 1 et 2 : 22 Séance présentielle de clôture : 13 Outils théoriques : 240 Outil 1 : 63	Outil 2 : 32 Outil 4 : 31 Extension O : 31 Extension E : 15 Objectifs-Méthodes-Evaluation : 123 Evaluation : 28 Aide technique : 73 Aide technique forum : 17 Aide technique chat : 29

En effet, s'il permet de savoir combien de fois une page a été visitée (voir le tableau ci-dessus pour les données relatives aux pages du séminaire « Maîtrise du français »), il ne permet de connaître d'un internaute que le nombre total de clics qu'il a effectués à l'intérieur du portail : les seuls fichiers consultés par lui et identifiables étant ceux par lesquels il est entré et sorti (partant qu'en moyenne 25% des visiteurs rentrent très logiquement par la page principale). Au surplus, obtenir ces quelques informations nécessite de la part de l'internaute qu'il communique à l'administrateur toutes les adresses IP à partir desquelles il s'est connecté.

Tab. 9

<i>Sur quel(s) ordinateur(s) et à quels moments avez-vous consulté la formation ?</i>				
Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
1. A votre bureau de l'ULg	1	1		2
2. En semaine (domicile)		1		1
3. Le week-end (domicile)		1		1
4. Autres			<i>En semaine et week-end (sans précision)</i>	<i>1 « En semaine et week-end » (sans précision)</i>
5. Plages horaires privilégiées dans la journée	<i>9h – 18h</i>	<i>23h-24h</i>	<i>Aucune</i>	<i>1 « 9h-18h », 1 « 23h-24h », 1 « Aucune »</i>

Ainsi la synthèse des réponses à la question 1 du questionnaire de satisfaction (Quand et où, voir tableau ci-dessus) montre-t-elle que les participants se souviennent parfois mal s'être consacrés au séminaire virtuel « Maîtrise du français » depuis chez eux ou depuis leur bureau : le troisième ne le précise pas du tout, tandis que le second déclare paradoxalement s'être notamment connecté depuis son bureau alors qu'il ne mentionne qu'une seule plage horaire très tardive (23-24h). Ce même participant, lorsque je l'ai sollicité par écrit afin qu'il me communique ses adresses IP, m'a d'ailleurs répondu par mail de la manière suivante:

(...) Mon bureau : X.X.X.X (mais elle change parfois si je change de bureau
Domicile : Pas la moindre idée de cette adresse qui change tous les jours (...)

Analyse des informations synthétisées à la lumière des focused interviews

Satisfaction générale (Total R = 102)

Tab. 6 (Rappel)

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne générale
Tout à fait d'accord	5,9 % (2)	58,8 % (20)	29,4 % (10)	31,4 % (32)
D'accord	41,2 % (14)	32,4 % (11)	70,6 % (24)	48 % (49)
Pas d'accord	8,8 % (3)	8,8 % (3)		5,9 % (6)
Pas du tout d'accord				
Abstention	44,1 % (15)			14,7 % (15)

A la lecture du tableau 6, on observera tout d'abord que les moyennes conjuguées des questions auxquelles l'ensemble des participants interrogés a répondu « tout à fait d'accord » et « d'accord » atteignent 79,4%. Néanmoins, la moyenne obtenue pour les seules « tout à fait d'accord » (31,4%) se révèle d'autant plus inquiétante (inférieure à 33,3%) qu'elle doit beaucoup aux réponses du participant 2, qui portent sa moyenne personnelle à 58,8%, contrebalançant notamment le très faible 5,9% du participant 1.

Si l'on se penche sur le tableau 10 (ci-dessous), qui centralise les moyennes collectives correspondant aux dix sous-groupes de questions, on constate que seules les moyennes des réponses à 4 de ces sous-catégories présentent un pourcentage égal ou supérieur à 50% de « tout à fait d'accord » (*Motivation-engagement*, *Tutorat*, *Téléphone* et *Outils d'information*), et que trois d'entre elles présentent même à cet égard un pourcentage nul : *Objectifs*, *Evaluation*, *Chat*. Au sujet des trois catégories en question et de leurs moyennes respectives, on observera en se reportant aux détails par participant de l'Annexe 2 que les réponses du participant 1 y font même cette fois chuter à chaque fois le pourcentage de « d'accord ».

Moyennes collectives par sous-catégories de questions (Total R = 102)

Tab. 10

Items	Appréciation générale	Outils d'information	Objectifs	Méthodes	Evaluation
Tout à fait d'accord	28,6 % (6)	83,3 % (5)		26,6 % (8)	
D'accord	66,6 % (14)	16,6 % (1)	66,6 % (4)	36,6 % (11)	33,3 % (1)
Pas d'accord				3,3 % (1)	33,3 % (1)
Pas du tout d'accord					
Abstention	4,8 % (1)		33,3 % (2)	33,3 % (10)	33,3 % (1)

Items	Forum	Chat	Téléphone	Tutorat	Motivation, engagement
Tout à fait d'accord	33,3 % (3)		83,3 % (5)	66,6 % (4)	50 % (3)
D'accord	55,5 % (5)	66,6 % (6)	16,6 % (1)	33,3 % (2)	33,3 % (2)
Pas d'accord	11,1 % (1)	33,3 % (3)			
Pas du tout d'accord					
Abstention					16,6 % (1)

A l'origine de ce phénomène touchant les moyennes des catégories *Objectifs*, *Evaluation*, mais également *Méthodes*, on retrouve évidemment ce très haut pourcentage d'abstention relevé dans le seul chef du participant 1 (44,1% de sa moyenne générale). Certes la formulation du questionnaire de satisfaction peut être incriminée ici dans la mesure où, en amont, des trois sous-catégories de questions Objectifs-Méthodes-Evaluation, une question préalable ouvrait malencontreusement la voie à l'abstention (cf Annexe 1, question 4) : « Avez-vous consulté la section Objectifs-Méthodes-Evaluation (oui/non) ? Si oui, merci de répondre aux questions des 3 sections ci-après ». A cette question, le participant 1 a d'ailleurs répondu : « Pas avant de réaliser la tâche ». On notera néanmoins que les 3 sections en questions ne sont pas les seules auxquelles ce participant a pris le parti de ne pas répondre (il avait déjà pris cette « liberté » confronté à une question de la sous-catégorie *Appréciation générale*). Notoirement, dans le mail par lequel il me retournait le questionnaire complété, le participant 1 écrivait le commentaire suivant : (...) *Voici le questionnaire. Quand je n'ai pas répondu, c'est que je n'avais pas d'avis (...)*

Interrogé lors de l'**entretien** sur ses sentiments de satisfaction et d'acquis au terme du séminaire, le participant 1 avait répondu : « *si vous voulez, pour moi, ça a été un peu l'occasion – je vais pas dire l'aiguillon, mais – oui, vraiment l'occasion de réfléchir de manière un petit peu plus formelle sur quelque chose qu'on constatait avec mes collaborateurs, c'est-à-dire qu'à un certain moment, on avait l'impression que c'était un petit peu dommage que les étudiants étaient capables de traiter les informations de manière adéquate de façon isolée, mais que la mise en rapport des choses leur posait des problèmes. Et donc, ici, c'était l'occasion d'analyser les problèmes de façon un petit peu plus approfondie, et par l'activité qui était proposée, d'essayer d'y remédier cette fois-ci en ayant une stratégie qui était beaucoup plus concrète. Donc, je dirais, l'aspect positif, c'est d'avoir eu l'occasion de réfléchir de manière un peu plus approfondie sur les problèmes* ».

A la lecture de cet extrait, on remarquera que :

- le participant 1 y assimile à 4 reprises le séminaire à une « occasion » ;
- dans 3 cas sur 4, il s'agit d'une occasion de traiter quelque chose « d'une manière un petit peu plus... » ;
- ce que le séminaire lui donne « l'occasion » de traiter consiste en un projet antérieur.

Ces propos mis en exergue et dénotant un certain enthousiasme de sa part à l'égard de la formation, semblent dès lors indiquer que, plus qu'un apprentissage, le participant 1 est venu chercher un cadre ou une contexte (« une occasion ») à la faveur duquel il peut en effet s'engager « un peu plus » dans la réalisation d'un projet qui lui tenait à cœur.

Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs : synthèse générale

Tab. 7 (Rappel)

Tâches	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tâche 1 (N = 9 critères)	66,6 % (6)	33,3 % (3)	11,1 % (1)	37 % (3,3)
Tâche 2 (N = 8 critères)	0 % (0)	25 % (2)	12,5 % (1)	12,5 % (1)
Tâche 3 (N = 5 critères)	80 % (4)	60 % (3)	0 % (0)	46,6 % (2,3)
Tâche 4 (N = 7 critères)	28,6 % (2)	14,3 % (1)	14,3 % (1)	19 % (1,3)
Ensemble des tâches (N = 29 critères)	41,4 % (12)	31 % (9)	10,3 % (3)	27,6 % (8)

Le tableau 7 permet de relever dans la colonne du participant 1 un pourcentage élevé de critères pour lesquels ont été émises des restrictions lors de la *Tâche 1* (66,6%). Or la nature de ces restrictions (voir à cet égard l'Annexe 3) semble traduire d'une part un certain manque d'engagement (caractère général d'une sélection, relative légèreté de l'argumentation, longueur insuffisante des productions) et d'autre part dénote un certain biais dans l'utilisation de l'*outil 1* (l'un des concepts cités pour décrire son projet est entendu par le participant dans un sens différent du tuteur linguiste) qui pourrait être lié à une sorte de décision plus ou moins consciente du participant à s'en tenir à ce qu'il avait décidé de faire. Cette tendance se renforce encore lors de la *Tâche 3*, où le nombre de restrictions monte à 80% (production lapidaire, dans la formulation de laquelle rien n'indique vraiment que le participant ait pris en considération le feedback des tuteurs ou la suggestion du pair). Ceci posé, les résultats affichés par le participant 1 lors la *Tâche 2* (100% de critères rencontrés sans restriction) offrent un contraste surprenant avec ceux des *Tâches 1 et 3*. En rapport avec la nature même de la *Tâche 2* (recommencer la démarche à zéro en se penchant sur un autre cours que le sien), une hypothèse plausible à cet égard serait que le participant 1 se soit montré plus réceptif aux objectifs à atteindre et outils à utiliser, se sentant contraint à l'égard du pair (qui attend sa sélection argumentée) de prendre, le temps de cette tâche, de la distance à l'égard de son projet propre. Or, cette forme de contrainte, clairement perceptible dans ses réponses orales (« ...on est plus dans une dynamique qui fait qu'on ne peut pas reporter au lendemain, puisqu'on doit proposer un produit aux autres... »), disparaît lors de la *Tâche 3*. Il est peut-être révélateur à cet égard que, sur les trois seules propositions du questionnaire de satisfaction auxquelles le participant 1 ait répondu « pas d'accord », deux aient concerné le chat, point nodal de la *Tâche 2*.

En rapport avec l'engagement des participants, cette question de la contrainte est épineuse. Ainsi le participant 2 déclare-t-il pour sa part : « *il ne faut surtout pas que ce soit contraignant, ce genre d'activité... parce que ça l'est, ça l'est puisqu'on a des objectifs, on a des temps, on a des bornes à respecter, mais il ne faut pas que ça apparaisse contraignant, non, sinon... on s'engage pas, quoi...* ». Ce participant qui, au vu du tableau 7, a connu un parcours plus constant que le participant 1, a néanmoins connu également un important passage à vide à la charnière des *Tâches 2 et 3*, passant de 25 à 60% de restrictions de l'une à l'autre.

Interrogé à son tour lors de l'**entretien** sur ses sentiments de satisfaction et d'acquis sur l'ensemble du séminaire, ce participant avait immédiatement évoqué son mauvais souvenir de la *Tâche 2*, qu'il avait pourtant bien mieux réussie que les *Tâches 1 et 3* : « *Ca me semblait être pertinent... il y a juste que, identifier... avec un autre, c'est pas spécialement évident, mais ça renforçait un travail collaboratif, c'était pas inintéressant du tout, mais j'avoue qu'au niveau pratique, c'était pas, euh... particulièrement facile, et je n'ai pas l'impression que c'était particulièrement pertinent par rapport au cours de l'autre...* ». Ce participant présente par ailleurs au niveau du questionnaire de satisfaction un pourcentage de « pas d'accord » identique à celui du participant 1 (8,8%), parallélisme d'autant plus manifeste que 2 des 3 items incriminés ici soient à nouveau directement liés à la même tâche : le chat et la pertinence de la *Tâche 2* (dans la sous catégorie « Méthodes »). Pendant l'entretien, il avait par ailleurs décrit son développement dans le cadre du séminaire comme « *un projet qui était vraiment initié avant* ». Et à l'instar du participant 1, son témoignage oral témoigne d'un enthousiasme réel à l'égard du dispositif global : « *Moi, j'ai perçu ça... très agréable, même si je vous ai expliqué que c'était pas la meilleure période de l'année, mais j'ai perçu ça comme, justement euh, un peu divertissant dans la mesure où ce n'était pas une obligation...* ». On constate ici que ce discours est somme toute cohérent par rapport aux réponses apportées au questionnaire de satisfaction : 58,8 % de « tout à fait d'accord » et 34,4%

de « d'accord ».

A ce stade, l'analyse conjuguée des cas des participants 1 et 2 m'amène à émettre l'hypothèse selon laquelle la satisfaction est ici fonction des fluctuations de la perception de contrôlabilité des gens au regard des tâches à accomplir et de leur caractère plus ou moins contraignant.

D'après Roland Viau, « la perception de la contrôlabilité est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire. (...) Un élève qui, pour accomplir une activité, se sent obligé de suivre une démarche sans être convaincu que celle-ci l'amènera à réussir comme il le souhaite, a une faible perception de la contrôlabilité ³⁴».

Dans sa définition, Roland Viau s'en tient à une perception de contrôlabilité sur le « déroulement » ou la « démarche » de l'activité (voire de ses « conséquences »), c'est-à-dire le « comment » faire. En revanche, dans le cas des participants 1 et 2, leur besoin de percevoir de la contrôlabilité pour être satisfait touche de surcroît au « quoi » faire. C'est la raison pour laquelle une tâche accomplie dans le respect des critères (parce que l'on s'y sent peut-être contraint eu égard à ses pairs, comme dans le cas de la *Tâche 2*) donne beaucoup moins de satisfaction qu'une « tâche » dans le *cadre* de laquelle - Margerite Altet parle de « cadre et de contexte mis en œuvre en classe par l'enseignant³⁵ » pour définir la notion de *situation pédagogique* - le participant se sent davantage libre de faire ce qu'il veut, comme il le veut (sans tenir compte des critères). En d'autres termes, plus on se plie aux critères, moins on est satisfait.

L'examen du cas du participant 3 va permettre de renforcer cette hypothèse.

D'un côté, le tableau 7 permet d'observer dans la colonne du participant 3 des pourcentages de critères extrêmement bas, et constants (11,1% pour la *Tâche 1*, 12,5 % pour la *Tâche 2*, 0% pour la *Tâche 3* et 14,3 % pour la *Tâche 4*) pour lesquels ont été émises des restrictions lors de l'ensemble des tâches. Ceux-ci attestent d'une qualité quasi irréprochable de ses prestations. Et cependant, quoique le relevé de ses réponses au questionnaire de satisfaction ne recèle aucun « pas d'accord » (voir Tableau 6 : 29,4% de « tout à fait d'accord » et 70,6% de « d'accord »), ce participant est celui qui s'est montré - et de loin - le plus en désaccord envers le dispositif lors de notre **entretien**. En effet, interrogé à cette occasion comme ses pairs sur ses sentiments de satisfaction et d'acquis sur l'ensemble du séminaire, il s'est montré graduellement critique alors qu'il évoquait successivement les *Tâches 1* à *3* : « *le premier point était tout à fait naturel... enfin, peut-être pas naturel, mais nécessaire (...) la deuxième question me semble moins nécessaire. Enfin, on a appris déjà quelque chose, mais elle apporte moins que la première question (...) quelle était encore la troisième partie... moi j'avais déjà fait une hiérarchie, donc forcément le choix final... bon bien sûr, il y avait eu les feedbacks, mais je pensais avoir déjà pas mal argumenté, donc forcément sur ce plan-là, il n'y avait plus grand-chose à dire... je crois qu'il faut faire attention* ». Ce plus long extrait montre que son inadhésion grandissante culmine lors de l'évocation de la *Tâche 3*, tâche pour l'accomplissement de laquelle son pourcentage de restrictions émises par les tuteurs était pourtant égal à zéro. A nouveau, comme c'était le cas pour les participants 1 et 2 à l'égard de la *Tâche 2*, c'est à l'encontre de la tâche au cours de laquelle il s'est montré le plus performant (il était en outre le seul à avoir vraiment joué le jeu du questionnaire métacognitif)

³⁴ Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). (p. 64). Bruxelles : de Boeck.

³⁵ Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. (p. 135). Paris : Presses Universitaires de France.

que le participant 3 émet le plus de critiques.

A cet égard, le participant invoque des arguments assez explicitement liés à la valeur de l'activité : « *La question, c'est de savoir le rapport entre le temps que ça prend et l'apport que ça donne...* ». Ce type de propos relatifs au rapport gain/temps est récurrent dans la bouche du participant 3 à travers tout l'entretien, et donc ne concerne pas que la Tâche 3 : « *...ça c'est une question que je me suis posée en suivant le séminaire : est-ce qu'on aurait pas été plus vite (je ne sais pas si c'est un objectif louable d'aller plus vite) simplement en faisant un séminaire présentiel et en expliquant un petit peu ces choses-là que d'avoir les contenus à lire et...* ». Ce dernier extrait semble être l'indice que, derrière un manque de valeur déclaré, le participant puisse ressentir en fait un manque de contrôlabilité. Cet autre extrait rend ce phénomène encore plus manifeste : « *vous avez présenté le suivi en ligne au CDS, mais il n'était pas clair pour tout le monde et, il n'était pas clair dans mon esprit, que c'était au départ pour suivre un cours. C'est-à-dire que la plupart des gens qui l'ont suivi, n'ont absolument pas besoin d'une certification en un ECTS – enfin, je serais peut-être étonné que ça me serve – vous avez des gens qui sont professeurs, ils n'en ont pas besoin dans leur cursus. Dans beaucoup de Facultés, ça fait partie de quelque chose qui est tout à fait annexe. Vous avez donc dû intégrer pour cette certification un certain nombre de lourdeurs, de difficultés dans votre séminaire, alors que les gens voulaient bien travailler un petit peu, mais pas sur un cours...* ».

En termes de contrôlabilité, ce discours contraste nettement avec celui du participant 1 : « *... non, moi pas, j'étais assez content de la manière dont ça s'est déroulé... d'autant qu'il y avait la possibilité... je ne me suis pas gêné pour vous sonner... ...et donc, quelque part, j'ai pris en charge ma propre supervision... moi, j'aime mieux quand c'est comme ça... comme ça c'est moi qui décide et c'est moi qui fixe un peu mon timing... parce que le problème - et je pense que c'est le problème de la majorité de mes collègues - c'est le temps qui passe. (...)* ... Mais vous ne contraignez pas, hein... Vous dites : 'dans le cadre de cette activité, c'est ça qu'on voudrait que vous appreniez à faire, ... mais vous êtes des gens libres, hein, vous faites ce que vous voulez de toute façon...' ...moi, je ne l'ai pas ressenti comme une contrainte... »

La dernière analyse confirme donc a fortiori dans le chef du participant 3 l'hypothèse émise plus haut, selon laquelle le sentiment de satisfaction à l'égard du dispositif est :

- proportionnel à la perception qu'a le participant de sa contrôlabilité au sein du séminaire
- inversement proportionnel à la part de critères pour lesquels les tuteurs n'ont, pour ce participant, **pas** émis de restrictions.

Enfin, quant à exemplifier l'incidence du sentiment d'(in)satisfaction sur les perspectives futures des participants, je citerai tout d'abord la réponse orale du participant 3 à la question « Est-ce que vous avez l'intention de reproduire cette méthodologie, pour procéder à la remédiation d'autres difficultés linguistiques ? » : « *Je vais d'abord commencer par appliquer celle-là, pour voir un peu ce que ça donne... mais c'est le seul endroit où j'interviens en première et après ils ont moins de difficultés linguistiques...* ». Notoirement, le participant 3 est le seul à avoir décliné notre invitation à intervenir en qualité de témoin lors de la reconduction de la séance de sensibilisation « Maîtrise du français » de décembre prochain.

De son côté, le participant 1 a par contre évoqué « son goût de trop peu » au terme du séminaire, et s'est dit intéressé à prendre part à un séminaire ultérieur lui permettant de mesurer l'impact de son dispositif (« *... attention, je ne vais pas courir après le travail, hein,*

c'est pas ça, mais il me semble que si on veut aller jusqu'au bout du truc... eh bien ce serait pas mal »). Il déclarait par ailleurs : « ...maintenant que j'ai utilisé les outils, je pense que je vais m'en resservir un peu, sinon je pense que ça n'a pas beaucoup de sens. J'espère que c'est quelque chose de plus démultiplicateur que j'ai appris... plutôt qu'un truc que je vais complètement focaliser sur les acquis ».

A l'instar du participant 1, le participant 2 a déclaré à propos du dispositif de suivi en ligne : « *c'est un outil dans lequel je compte me re-plonger* ». Ce participant, dont le pourcentage de « tout à fait d'accord » au questionnaire de satisfaction atteignait 58,8%, a insisté en outre à plusieurs reprises lors de l'entretien sur l'influence positive qu'avait eue le séminaire sur sa pratique, et a par ailleurs d'ores et déjà pris de nouvelles initiatives dans la continuité de son intervention : « *J'ai pris des leçons - on en parlera - pour organiser justement l'une de mes remédiations, celle que j'avais proposée dans la petite séance présentielle finale. Voilà, donc j'ai un petit peu pris des leçons, sur votre modèle (...). J'ai concrètement déjà été au LabSET, et envisagé les solutions techniques que nous pouvons avoir, et je pense que je vais même aller beaucoup plus loin que ce que j'avais proposé dans une des deux activités (...). Voilà déjà une activité qui prend forme : on va utiliser des bornes comme vous aviez fixé, avec des tâches à accomplir, et des dates pour les accomplir... tout ça grâce à l'aide du système Webct qui est tout à fait plastique, en plus ce sera possible d'aller implémenter encore d'autres choses après.* »

Niveaux d'appropriation du modèle de la Triple Concordance au regard de l'aphorisme de Lorenz par les participants aux séminaires de suivi en ligne CDS. Spécialisation dans un thème lié à l'enseignement supérieur au départ d'une question de recherche.

Origines de la question

En tant qu'ex-membre du LabSET et ancien co-responsable, avec Anne Hougardy et Thérèse Reggers, du Séminaire Virtuel Form@sup-Formadis portant sur la Triple Concordance, j'ai personnellement conçu à l'égard de ce modèle/principe le sentiment très fort de son *incontournabilité* en tant que véritable pierre d'achoppement de la pédagogie.

Comme le rappelle Dieudonné Leclercq dans ses plus récents développements sur le modèle : « Le concept de Triple Concordance a été introduit par Ralph Tyler (1949). Successivement professeur à Ohio State Univ., Chicag Univ. et Stanford Univ., Tyler a montré dès les années 40 que le testing pédagogique devait avoir une autre fonction que de situer les résultats de chacun dans la distribution des résultats d'une population d'élèves (approches normatives). Il montra en quoi le testing devait permettre de situer les résultats par rapport aux objectifs (approche qui sera appelée 'critérielle' par Robert Glaser en 1963). En 1949, Tyler publie le livre « Basic Principles of Curriculum and Precisions³⁶ », et l'un de ces 'basic principles' est la Triple Concordance (Triple Consistency)³⁷ ».

Dans leur ouvrage « Définir les objectifs de l'éducation », Gilbert et Viviane De Landsheere associent également au concept le nom de M. Scriven, co-éditeur avec Tyler et Gagné de l'ouvrage « Perspective of Curriculum Evaluation »³⁸ en 1967 : « Il est impossible de juger de l'adéquation d'une conduite, du degré d'efficacité d'une action, sans connaître l'effet ou le résultat recherchés. La position clé des objectifs ressort peut-être le mieux des règles d'homogénéité de l'évaluation proposées par M. Scriven. Cette homogénéité doit être triple et toute violation de l'une des règles invalide l'ensemble :

1. La correspondance entre les objectifs du programme et le contenu de l'enseignement.
2. La correspondance entre le contenu de l'enseignement et les instruments d'évaluation.
3. La correspondance entre les objectifs du programme et les instruments d'évaluation³⁹ ».

Abordant par ailleurs la question de la mise en application du principe de la Triple Concordance par les professeurs, D. Leclercq constate malheureusement que « malgré le nombre d'année depuis lequel il est répété, ce principe est probablement le plus bafoué dans la pratique pédagogique. Ce n'est pas un hasard. Même s'il est facile à comprendre, il est difficile à mettre en œuvre pour chacun de nous⁴⁰ ». Si en effet la difficulté de l'opération constitue très certainement l'une des causes premières du défaut récurrent de mise en œuvre du principe de la Triple concordance par les enseignants, il n'est néanmoins pas exclu par ailleurs que celui-ci puisse procéder en outre d'une simple non adhésion à l'esprit du principe lui-même et aux arguments pédagogiques qui le sous-tendent.

³⁶ Tyler, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

³⁷ Leclercq, D. (mars 2006). *Triple Concordance O-M-E et Systèmes éducatifs*. LabSET – ULg.

³⁸ Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In Tyler, R., Gagné, R. & Scriven, M. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. A.E.R.A. Monograph series on curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally.

³⁹ De Landsheere, V. et G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. (p. 18) Liège : Thone, 3^e éd.

⁴⁰ Leclercq, D. (mars 2006). *Op. cit.*

J'ai déjà évoqué, dans la partie précédente, les prises de positions émises lors des rencontres CDS avec les jurys de 1^{er} bac qui m'avaient convaincu, avant même d'avoir conçu la séquence d'apprentissage du séminaire de suivi en ligne « Maîtrise du français », de la nécessité d'y inscrire le modèle de la Triple Concordance. Mais d'autres déclarations d'ordre plus général relevées lors de ces visites me sont apparues comme autant d'indices d'une non adhésion au principe de la TC dans le chef de leur auteur, indices d'ailleurs souvent concentrés autour des mêmes points de débats.

Ainsi la façon de stigmatiser les manques d'autonomie ou de persévérance chez les étudiants, par exemple, massivement déplorés par les membres du personnel enseignant, peut-elle traduire chez certains une conception de l'enseignement exonérant le professeur de la responsabilité de développer des Méthodes propices à l'atteinte des Objectifs : « *Le problème, c'est de leur faire croire : 'venez, on s'occupe de vous, et on s'occupe de tout'* » ; « *Les aides pédagogiques leur enlèvent le goût de l'effort* » ; « *Ils ont toujours besoin de règles, de normes, d'outils... Mais non ! Ils doivent être autonomes* »... De la même façon, certains témoignages cherchant à rendre compte du décalage existant entre les représentations des étudiants et des professeurs par rapport aux exigences universitaires (très récurrents également) incitent plutôt à douter de la qualité du travail de définition et de communication des objectifs pédagogiques ou de son adéquation avec les modalités d'évaluation : « *Quoi, il fallait savoir les formules ? Quoi, il fallait savoir les appliquer ?* » ; « *Ce n'est pas à moi de combler le fossé entre ce qu'ils croient devoir faire et ce qu'il y a effectivement à faire* »...

Cet intérêt pour la problématique de l'adhésion au principe de la Triple Concordance se trouve à l'origine de la formulation initiale de ma question de recherche. En effet, en inscrivant des éléments (contenus et tâches) relatifs à la Triple Concordance dans ses séminaires, dans quelle mesure le CDS allait-il pouvoir emporter l'*adhésion* des participants à ce principe, envisagé comme une *valeur* ? En progressant dans la réflexion, je me suis rendu compte que cette formulation présentait deux inconvénients corollaires. Tout d'abord, l'assimilation du principe de la TC à une *valeur* était une représentation qui m'était propre. Or au terme du séminaire, les participants pouvant logiquement s'être positionnés à des niveaux de représentation divers, mon intérêt devenait précisément d'essayer de collecter des informations pour savoir lesquels. De la même manière, l'*adhésion* correspondant à une sorte de cap ou de seuil à franchir, elle limitait les possibilités de situer finement les gens sur une échelle. Par ailleurs, l'idée d'*adhésion* revêtant une portée essentiellement *affective* (au sens krathwohléen du terme, Dieudonné Leclercq dit *décisionnelle*), il était obligatoire de privilégier une formule de positionnement ouvrant la voie au domaine *cognitif*, dirigeant mon choix vers le terme *appropriation*, qui inclut plus adéquatement l'idée de « rendre propre à un usage, à une destination » (Dictionnaire Robert).

Ceci posé, voici l'énoncé de la question à laquelle je me suis efforcé d'apporter des réponses : « *Au regard de l'échelle de Lorenz, à quel niveau d'appropriation du modèle de la Triple Concordance les participants aux séminaires de suivi en ligne CDS « Maîtrise du français » et « Accroître la motivation » sont-ils parvenus au terme de leurs formations respectives ?* »

D'emblée, cette formulation appelle plusieurs remarques. En premier lieu, avant d'exposer en détail les raisons qui m'ont poussé à articuler ma réflexion autour de l'aphorisme de Conrad Lorenz, je tiens à préciser humblement que le parti d'appréhender ce continuum comme un outil qui permettrait de mesurer « l'appropriation » (peu importe le terme exact finalement) procède d'une convention terminologique arbitraire que je souhaite prendre avec le lecteur.

Prise en considération des participants au séminaire « Accroître la motivation »

En second lieu, il importe de signaler qu'à l'origine, mon intention était de ne faire porter ma recherche que sur les cas des participants au séminaire « Maîtrise du français ». Néanmoins, forcé de constater que seules trois personnes suivraient le séminaire jusqu'à son terme, j'ai reconsidéré la question et ai envisagé la possibilité d'intégrer à ma démarche les cas des deux participantes déjà inscrites au séminaire « Accroître la motivation » dont les contenus étaient également finalisés et disponibles en ligne.

La confrontation des caractéristiques respectives des deux formations m'a finalement convaincu :

- les objectifs généraux de l'une (*capacité à concevoir une activité triple concordante permettant d'atteindre concomitamment un double objectif disciplinaire et linguistique*) et de l'autre (*capacité à concevoir une activité triple concordante permettant d'atteindre concomitamment un double objectif disciplinaire et motivationnel*) sont très proches, les deux formations impliquant l'une et l'autre la conception d'un dispositif de remédiation triple concordant au terme d'un travail d'identification d'une difficulté prioritaire ;
- les laps de temps impartis pour réaliser les tâches impliquant le recours aux contenus théoriques relatifs à la Triple concordance étaient identiques (10 jours) ;
- les possibilités offertes de solliciter les tuteurs étaient identiques ;
- les outils théoriques relatifs à la Triple concordance imposés pour réaliser la tâche finale dans l'un et l'autre cas (la conception de l'activité de remédiation triple concordante proprement dite) étaient identiques.

Ces deux outils théoriques communs consistent en :

- un document présentant le modèle des *Événements d'apprentissage* intitulé « Choix des Méthodes »,
- une suite de 3 Powerpoints complémentaires finalisés à cette occasion par Dieudonné Leclercq, et portant sur le modèle de la TC proprement dits (« Triple Concordance O-M-E et Systèmes éducatifs » ; « Trois piliers d'un curriculum : O-M-E Objectifs, Méthodes et Evaluation » ; et « Sept principes de la Triple concordance en Formation »).

Ceci étant, dans la perspective d'une éventuelle analyse commune de *la part des critères d'évaluation à atteindre pour lesquels les tuteurs ont émis une restriction au vu des prestations fournies*⁴¹ par les participants de l'un et l'autre séminaire, la confrontation synoptique des critères d'évaluation annoncés pour l'accomplissement de la tâche finale dans l'un et l'autre cas (voir tableau 11 ci-après), oblige en revanche à rejeter 3 critères (1, 2 et 5), pour n'en conserver que 2 communs (critères 3 et 4).

On observera notoirement que ces deux critères retenus parce qu'identiques, visent à évaluer l'atteinte d'objectifs cognitifs de mêmes niveaux taxonomiques, la *Compréhension* et l'*Application*, portant sur la maîtrise des deux outils théoriques communs. Comme on le verra, cette constatation n'a pas été sans incidence sur la décision de placer le continuum de Lorenz au centre de l'analyse.

⁴¹ Les raisons ayant concouru au recours à cette méthode sont décrites dans la partie « Un exemple approfondi : la Réflexion - Intervention menée dans le cadre de Form@sup »

Critères d'évaluation annoncés pour la tâche finale :
Conception et présentation orale d'une activité pédagogique témoignant...

Tab. 11

Séminaire « Maîtrise du français »	Séminaire « Accroître la motivation »
1) à travers la formulation de l'objectif dérivant de la difficulté linguistique privilégiée, d'une compréhension (et d'une capacité d' application) satisfaisante de l'outil <i>Extension O</i> (« <i>La définition des Objectifs de formation : quelques repères</i> »);	1) à travers la formulation de l'objectif dérivant d'une des trois étapes de la stratégie choisie d'une compréhension (et d'une capacité d' application) satisfaisante de l'outil 4 (<i>Des stratégies d'intervention selon R. Viau</i>) ;
2) d'une identification et d'une analyse pertinente de rapports permettant de rapprocher cet objectif linguistique d'un objectif disciplinaire choisi en vue d'être atteint concomitamment ;	2) d'une identification et d'une analyse pertinente de rapports permettant de rapprocher cet objectif motivationnel d'un objectif disciplinaire choisi en vue d'être atteint concomitamment ;
3) d'une bonne compréhension et d'une application pertinente des Événements d'Apprentissage sélectionnés dans l'outil 4 pour l'activité à concevoir;	3) d'une bonne compréhension et d'une application pertinente des Événements d'Apprentissage sélectionnés dans l'outil 3 pour l'activité à concevoir;
4) d'une qualité d' application du principe de la Triple concordance (outil 3) attestant d'une bonne compréhension de celui-ci ;	4) d'une qualité d' application du principe de la Triple concordance (outil 2) attestant d'une bonne compréhension de celui-ci ;
5) d'une qualité d' analyse satisfaisante des relations à établir entre les éléments O, M et E... ... relations définies pour la conception (synthèse) de l'activité sensée permettre d'atteindre le double objectif pédagogique.	

Sur cette base commune, il apparaît qu'une seule restriction a été émise par les tuteurs pour l'ensemble des participants aux deux séminaires en regard des critères 3 et 4. Le tableau de synthèse ci-dessous porte ainsi à 90 % la capacité du groupe à *comprendre* et *appliquer* sans restriction les outils théoriques relatifs à la Triple Concordance et aux Événements d'Apprentissage mis à leur disposition dans le cadre des séminaires qu'ils ont respectivement suivis.

Critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs : synthèse générale

Tab. 12

	Participant 1 « Maîtrise du français »	Participant 2 « Maîtrise du français »	Participant 3 « Maîtrise du français »	Participant 1 « Accroître la motivation »	Participant 2 « Accroître la motivation »	Ensemble des participants
Restriction émise pour critère 3	0	1	0	0	0	1
Restriction émise pour critère 4	0	0	0	0	0	0
Total des restrictions (N = 2)	0	1	0	0	0	1
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions	0%	50%	0%	0%	0%	10%

Méthodes, outils et analyses

Comme c'était le cas dans la partie précédente, des données quantitatives ont été collectées à l'aide de *focused interviews* menées cette fois auprès de cinq participants, ainsi qu'il vient d'être dit. Au cours de ces entretiens, les personnes interrogées ont été invitées à s'exprimer sur :

- l'impression laissée par leur confrontation au principe de la TC ;
- leur sentiment de satisfaction à l'égard de ce qui leur a été proposé sur la TC (contenus théoriques, activité) ;
- leur sentiment d'acquis à l'égard de ce qui leur a été proposé sur la TC ;
- les perspectives éventuelles que la TC leur inspire pour leur cours ;
- d'éventuelles remises en question envisagées pour des aspects OME dans leur cours induites par le modèle de la TC ;
- le minimum à mettre en œuvre pour atteindre un niveau dit de Triple Concordance (à partir de quand y a-t-il TC à vos yeux ?)
- la place occupée à leurs yeux par la TC dans le champs de la pédagogie (la TC, pierre d'achoppement de la réflexion pédagogique ?)
- les éventuelles objections qu'ils adresseraient au modèle de la TC, ou les limites à lui impartir.

A cet égard, mon inexpérience dans le domaine des entretiens m'a amené à commettre quelques erreurs, dont une en particulier qui m'est apparue lors de la retranscription. En effet, ma volonté de poser à tout prix l'ensemble de mes questions sans en oublier aucune m'a amené un certain nombre de fois à maladroitement recadrer, voire à interrompre mes interlocuteurs alors qu'ils s'apprêtaient manifestement à dire des choses intéressantes (j'entends « manifestement » mieux, a posteriori et via l'écrit, la tournure que prenait leur discours). Néanmoins, bien que seront également prises en considération certaines observations effectuées à partir des prestations des participants, le traitement des informations recueillies lors des interviews constituera le matériau de base de l'analyse.

Par ailleurs, pour tenter de dégager des pistes de réponses à la question posée et d'induire d'éventuelles perspectives, une proposition de grille d'analyse a été formulée à partir d'éléments de taxonomie ou continuum articulé autour de l'aphorisme de Conrad Lorenz :

« Said but not heard,
Heard but not understood,
Understood but not accepted,
Accepted but not put into practise,
Put into practise, but for how long ?⁴² »

La principale raison de porter mon choix sur le continuum de Lorenz tient au fait qu'il conjugue niveaux *affectifs* (« said and heard », « accepted ») et niveaux *cognitifs* (« understood » et, plus approximativement « put into practise »). En revanche, parmi ses limites peuvent être épinglés le défaut de développement théorique derrière les différents niveaux, et le manque de granularité des catégories.

⁴² Leclercq D., Delhaxhe, M. & Lanotte A.F. (1998) Parler des méthodes de travail entre professeurs et étudiants. In Leclercq, D. (Ed.) *Pour une Pédagogie Universitaire de Qualité*. (p. 246) Sprimont : Mardaga.

Tab. 13

Benjamin Bloom	Donald Kirkpatrick	Conrad Lorenz	David Krathwohl	Roland Viau
		Said and heard	Réception 1.1. Conscience	
			1.2 Volonté de recevoir	
		(Seen)	1.3. Attention dirigée / préférentielle	
Compréhension	Acquis	Understood		
Application		Accepted	Réponse 2.1 Assentiment	
			2.2 Volonté de répondre	Priorité accordée
	Satisfaction		2.3 Satisfaction à répondre	
		Put into practise		
		For how far	Valorisation 3.1 Acceptation d'une valeur	

Afin de pallier à ces faiblesses du continuum de Lorenz, lui a donc tout d'abord été adjoint un niveau - *l'application* - de la taxonomie de Bloom à laquelle étaient toutefois déjà associés, sinon le « put into practise », au moins le niveau du « understood ». Comme nous l'avons vu précédemment, cette adjonction de *l'application* était rendue nécessaire, ce niveau étant, avec celui de *la compréhension*, le seul pour lequel nous disposions de données en termes d'apprentissage pour l'ensemble des participants aux deux séminaires. Ces deux échelons cognitifs constituent donc, dans le continuum global, le lieu privilégié de l'évaluation des acquis (d'où la position des deux cases éponymes dans la colonne de Kirkpatrick).

Plusieurs raisons m'ont par ailleurs amené à juxtaposer la taxonomie de Krathwohl (jusqu'au niveau 3.1) et le continuum de Lorenz. Comme je l'ai dit plus haut, l'un des inconvénients de ce continuum tient à une granularité limitée qui le rend peu opérationnel. Or, le fait que Lorenz ait opté, pour désigner le degré le plus bas de son échelle, pour la formule « said but not heard » plutôt que pour « said but not known » suffit à mes yeux pour l'apparenter au niveau *décisionnel* de la « réception ». Et assez logiquement, peut-on dire en effet d'une chose simplement « entendue », qu'au pire elle aura simplement effleuré la *conscience* du récepteur (« Connaissance au niveau le plus superficiel possible ⁴³ » énonce Krathwohl) ; qu'à un niveau supérieur l'interlocuteur aura pris la peine de ne pas s'y dérober (*volonté de recevoir*) ; et qu'au mieux il opérera une « différenciation de certains aspects d'un stimulus nettement séparés des autres impressions ⁴⁴ » (*attention dirigée ou préférentielle*).

Ceci étant, dans le cas des cinq participants aux séminaires de suivi du CDS, nous savons depuis longtemps, puisque tous ont présenté leur dispositif de remédiation final, qu'ils ont dépassé sans exception le stade de la « Réception » pour atteindre au moins, dans la catégorie générique de la « Réponse », celui de *l'assentiment* : « L'élève répond, mais il n'a pas

⁴³ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain. New-York : McKay. Traduit par M. Lavallée. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. (p. 115) Montréal : Education nouvelle.

⁴⁴ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 127).

complètement accepté la nécessité de le faire. Tout ici semble indiquer que si d'autres possibilités de réponse se présentaient et qu'aucune pression ne s'exerce en faveur des normes de la société et du professeur, l'élève pourrait choisir une norme différente⁴⁵ ». Cette définition de l'assentiment paraît à la fois très utile et très opérationnelle dans le dessein de repérer par exemple les éventuels participants qui auraient accepté de se plier aux « règles du jeu » établies par le séminaire, mais sans y adhérer. A cet égard, je me permets de rebondir sur les raisons qui m'avaient poussé, au début de cette partie, à écarter le mot « adhésion » de la formulation de ma question de recherche pour cette raison qu'il m'apparaissait comme un cap ou un seuil clairement localisable sur une échelle. A mes yeux donc, c'est peut-être ici, à la charnière de l'assentiment et de la volonté de répondre, que se consommerait l'adhésion. Au sujet de la *volonté de répondre*, Krathwhol insiste sur l'importance du premier des deux termes : « le terme volonté est capital, il implique la notion d'action volontaire. (...). Les comportements décrits n'indiquent pas comment la « volonté » est obtenue⁴⁶ ». A cet égard, nous émettons ici l'hypothèse selon laquelle la priorité autorévolée par un participant à l'activité dans laquelle il s'est engagé puisse constituer un indice de cette volonté : « Le manque de motivation de certains adultes à entreprendre des activités peut aussi être dû au fait que celles-ci ne constituent pas une priorité pour eux. On rencontre cette situation lorsque des gens affirment : 'Mon travail me demande beaucoup de temps et il y a la famille' ⁴⁷ ». Troisième et dernier niveaux de la « Réponse », la *satisfaction à répondre* constitue peut-être, au sein de l'outil d'analyse proposé ici, le lieu privilégié de l'évaluation de la satisfaction au sens où l'entend Kirckpatrick (ce niveau constitue presque un seuil de la satisfaction comme le précédent pouvait être appréhendé comme un seuil de l'adhésion). Voici comment Krathwhol l'envisage dans son livre : « Au consentement ou à l'assentiment à répondre puis à la réponse volontaire s'ajoute maintenant un sentiment de satisfaction ; une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie ⁴⁸ ». A nouveau, comme c'était le cas avec la juxtaposition des trois sous-catégories de la « Réception » et du « Said and heard », les trois niveaux de la « Réponse » peuvent être abordés comme des formes de déclinaisons plus fines du niveau « Accepted » chez Lorenz.

Pour en terminer avec la présentation des niveaux de cette proposition de grille d'analyse (et avant d'en illustrer l'application à travers 5 grilles individuelles correspondant aux 5 participants), je passerai outre le niveau du « Put into practice » de Lorenz pour aborder directement la notion d'*acceptation d'une valeur* par Krathwohl : « l'élève a ce qu'on dénomme une croyance (...) croyance qui peut impliquer un léger doute (...). Une des caractéristiques particulières de ce comportement réside dans la permanence, la régularité de la réponse en face de phénomènes ou d'objets avec lesquels on identifie la croyance (...). En plus d'une permanence, d'une uniformité de réponses, le comportement classifié à ce niveau de *Valorisation* montre une continuité suffisante vis-à-vis des objets ou des phénomènes appropriés pour que les autres s'aperçoivent que l'individu possède cette valeur ou cette croyance ⁴⁹ ». Comme le lecteur pourra le constater dans le tableau 13, un niveau absent de l'aphorisme de Lorenz, *For how far*, a été introduit sous son nom en regard du niveau *décisionnel* de l'*acceptation d'une valeur* en lieu et place du *For how long* original, et ce, pour tenter de mieux traduire l'idée de grande récurrence et uniformité des réponses.

⁴⁵ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 123).

⁴⁶ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain.* New-York : McKay. Traduit par M. Lavallée. *Taxonomie des objectifs pédagogiques.* (p. 141) Montréal : Education nouvelle.

⁴⁷ Viau, R. (1997). *Op. cit.* (p. 49)

⁴⁸ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 147)

⁴⁹ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 159)

Applications de la grille d'analyses

Participant 3 « Maîtrise du français »

Tab. 14

Accepted/Assentiment	<ul style="list-style-type: none"> - « Ce que j'ai vu comme contenus, c'était aussi assez spécialisé, et éventuellement éloigné de mon domaine » - « Bon ici, c'est clair qu'on a mis une grande importance sur cet aspect-là... on a été un peu forcé d'y penser » - « J'ai présenté la remédiation pour coller à la TC. Forcé, oui j'ai été forcé... mais c'est pas un mal » - « ... Mais c'est clair que si vous allez trouver les enseignants en leur disant « il faut faire ça », ils vont vous dire « j'ai pas le temps »... - « ... ça c'est une question que je me suis posée en suivant le séminaire : est-ce qu'on aurait pas été plus vite (je ne sais pas si c'est un objectif louable d'aller plus vite) simplement en faisant un séminaire présentiel, là, on aurait peut-être gagné un peu de temps... »
Acceptation d'une valeur/ For how far ?	<ul style="list-style-type: none"> - « Disons, il faut laisser une liberté au niveau de l'enseignement et au niveau des interrogations, il ne faut pas que ça soit « j'ai un objectif, j'ai cette méthodologie-là, je ne peux poser que ces questions-là » - « Les objectifs, il y en a toujours qui sont implicites en quelque sorte, il y a des objectifs qui devraient être naturels, il devrait y avoir un espèce de disclaimer, de prérequis latent... » - « Alors le problème de la précision de cette concordance viendrait du fait que les étudiants ne voyant pas dans les objectifs du cours qu'il faut additionner des nombres, se disent : « Eh ben, il n'y a pas besoin de savoir le faire ». - « La précision des objectifs, des méthodes et des évaluations doit être en plus accompagnée d'une espèce de compréhension de chacune des parties, un espèce de gentleman agreement » - « C'est sûr que ce genre d'outils, de considérations permet de franchir un niveau ... maintenant, est-ce qu'on peut vivre sans, ça, c'est une vaste question ! » - « Quand on va donner cours, il y a quand même un certain nombre de leçons où on n'a pas clairement en tête les objectifs... on va donner cours parce qu'on se dit 'Ah oui, je vais parler de ça aujourd'hui' et on n'a pas en tête comment on va les interroger, et on donne cours sans penser à des connections ». - « Je donne cours en licence, c'est un cours où j'ai des gens qui sont sûr de passer l'année suivante, donc l'évaluation certificative est quand même moins présente »

Appliquée aux propos tenus par le participant 3 du séminaire « Maîtrise du français », la grille d'analyse permet de mettre en lumière son attitude très cohérente à l'égard du principe de la Triple Concordance. Il semble en effet assez indiscutable que le niveau d'appropriation atteint par ce participant ne dépasse pas *l'adhésion*. En effet, l'assertion précitée de Krathwohl sur ce niveau, « tout ici semble indiquer que si d'autres possibilités de réponses se présentaient et qu'aucune pression ne s'exerce en faveur des normes de la société et du professeur, l'élève pourrait choisir une norme différente⁵⁰ », trouve ici son expression exacte : le participant marque à plusieurs reprises durant l'entretien son sentiment d'avoir été forcé d'utiliser le principe de la TC, il suggère par ailleurs une autre formule pour le séminaire. Notoirement, ce blocage au stade de *l'adhésion* n'est contrebalancé par aucun signe *d'adhésion* (volonté de répondre), ni preuve de *satisfaction*. En revanche, les objections que le participant formule à l'égard de la Triple concordance montrent bien que le principe ne fait pas partie de son système de valeurs. Au contraire, il défend même avec une certaine conviction l'idée qu'il faille ménager des espaces de non concordance.

⁵⁰ Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 123).

Participant 2 : Maîtrise du français

Tab. 15

Compréhension	- « Ce qu'il y a, c'est que la documentation est effectivement assez vaste, et quant à la maîtriser, ça par contre, ça n'a pas du tout été mon cas parce que, encore une fois, j'ai lu ça, et j'ai conçu en fonction de ce que j'avais ressorti d'une seule lecture, il faut être honnête ».
Application	
Accepted/ volonté à répondre/ priorité accordée	- « J'ai pris sur mon temps – encore pris - sur mon temps personnel pour le faire »
Accepted/ Satisfaction à répondre	- « Moi, j'ai perçu ça... très agréable, j'ai perçu ça comme un peu divertissant dans la mesure où ce n'était pas une obligation - « Bien clairement, ça c'est chouette, c'est l'un des points très positifs de ce séminaire, c'est qu'on peut mettre des noms sur des choses qu'on sentait vraiment logiques »
Put into practise	- « j'ai concrètement déjà été au LabSET, et envisagé les solutions techniques que nous pouvons avoir, et je pense que je vais même aller beaucoup plus loin que ce que j'avais proposé dans une des deux activités » ; - « C'est déjà intégré... dans les activités que je propose, on a déjà intégré les outils qui fonctionnent, entre autres la triple concordance, bien entendu »
Acceptation d'une valeur/ for how far ?	- « ... il faut se baser sur des évaluations, et sur l'avis bien entendu de l'étudiant, pour déterminer s'il y a quelque chose » - « Je crois qu'il y a un contrat avec les étudiants, je crois qu'il faut être correct. C'est déjà pas évident pour eux, ils ont toute une série d'objectifs qui sont déjà difficiles, alors si on a des objectifs collatéraux, qui sont pas faisables, et surtout qui sont cachés, ça ne va pas. Pas d'objectifs cachés. » - « On est en premier bac... faut pas mâcher le travail des gens, mais il faut être correct, et il faut qu'ils se sentent en sécurité quant aux moyens d'être évalués. » - « Je pense qu'ils devraient être mieux listés, oui, et plus précis. Ici, les objectifs pédagogiques, c'est quelque chose qu'on écrit à 11 heures du soir le jour où on dit 'Ah, il faut absolument que les objectifs soient dans le site, Pénélope, pour demain'. Donc je pense qu'il faudrait les détailler. Au moment de le faire, je relirai un peu ces dias, effectivement, et je regarderai si il n'y a pas des objectifs qui pourraient être plus détaillés, et qui pourraient être plus clairs. »

Le tableau 12 permettait de constater que, sur la capacité à *comprendre* et *appliquer* l'un des outils théoriques (en l'occurrence celui relatif aux Événements d'Apprentissage) mis à disposition, les tuteurs n'avaient émis de restriction qu'à l'égard d'un seul participant parmi les cinq : le participant 2 de « Maîtrise du français ». Lors de l'entretien, il a lui-même diagnostiqué son (relatif) manque de maîtrise des contenus, l'attribuant à une lecture superficielle. Cet événement semble n'avoir nullement constitué un obstacle à l'évolution de son appropriation du principe de la Triple Concordance au regard des niveaux supérieurs du continuum. Au stade du « Accepted » par exemple, sa volonté de répondre (priorité accordée au séminaire manifestée par un investissement en temps libre) ainsi que sa satisfaction à le faire (« divertissant, chouette, agréable ») semblent établies. Au niveau supérieur, le cap de la mise en pratique semble également franchi avec succès (niveau d'implémentation concret atteint avec l'aide du LabSET, intégration effective du modèle de la Triple Concordance dans ses enseignement). Cerise sur le gâteau, une accumulation d'éléments tangibles semble attester du fait que le participant ait érigé le principe de la Triple Concordance au rang de valeur. On peut en effet observer ici cette « permanence, cette régularité de la réponse en face de phénomènes ou d'objets avec lesquels on identifie la croyance » dont parle Krathwohl, et en l'occurrence presque toujours en relation avec l'intérêt des étudiants (pas d'objectifs cachés, faire en sorte qu'ils se sentent en sécurité, prendre leur avis). En termes d'appropriation du modèle de la Triple Concordance, « Le contrat avec les étudiants » décrit ici offre un contraste saisissant avec le « gentleman agreement » évoqué par le participant précédent.

Participant 2 « Accroître la motivation »

Tab. 147

Heard and seen	<ul style="list-style-type: none"> - « A partir du moment où on est sur la même longueur d'ondes avec l'étudiant, dans le sens où on fait équipe, et à partir du moment où l'équipe a gagné, la triple concordance est atteinte. A partir du moment où eux avancent vers leurs performances, on a gagné aussi. » ; - « Pour que la triple concordance passe bien, il faut qu'on voit un regard, qu'il y ait un mot, une interrogation sur un visage » ; - « On doit les guider au départ, donc – événement d'apprentissage et cetera, la guidance - mais après, c'est dans leur camp... et c'est pas ce qui va nous permettre d'avancer au niveau de la triple concordance » ; - « Je pense que je n'entraîne pas à partir du moment où j'évalue de manière certificative, je pense que la méthode d'évaluation que l'on choisit, qui est systématiquement un échange entre le public et l'enseignant - que l'enseignant soit étudiant ou non – je pense que là, c'est productif, et je pense que cette évaluation est une vraie évaluation. Ils ne s'en rendent pas compte, mais je crois que ça leur rapporte beaucoup plus qu'un six » .
Assentiment	<ul style="list-style-type: none"> - « J'aurais aimé avoir un petit peu plus d'informations, ... » - « Je suis quelqu'un qui a besoin de présentiel. Pour moi, le message, tout ce que je reçois par l'audition, c'est quelque chose que j'intègre mieux que par la lecture » ; - « Tout est exprimé de manière synthétique et il faut déchiffrer. Mais déchiffrer ne veut pas dire que ce qu'on en retire est exactement ce que la personne qui a rédigé a voulu dire. Je ne sais pas si l'interprétation que j'ai faite du Powerpoint est la bonne » - « Le suivi en ligne n'est pas tombé au bon moment, il y avait les corrections d'examen, j'aurais préféré avoir un petit peu plus de temps, parce qu'alors à ce moment-là, je serais allée rechercher mon bouquin de De Landsheere. Mais si j'avais pu aller en bibliothèque, je crois que je me serais intéressée davantage aux contenus. Ça m'intéressait, c'est certain. Non, je suis insatisfaite, à ce niveau-là ».
Put into practise	<ul style="list-style-type: none"> - « J'aimerais bien mettre en pratique tout ce que j'ai proposé, mais j'ai un peu peur de manquer de temps »

Ce participant, qui avait pourtant présenté sous forme tabulaire une activité triple concordante irréprochable (références pertinentes à la Taxonomie de Bloom et au modèle des Evénements d'apprentissage) pendant le séminaire, a tenu sur la Triple Concordance lors de l'entretien des propos incongrus. A la lecture de ces exemples, il semble que ce participant entende « Triple concordance » dans un sens non incompatible avec le concept lui-même, mais légèrement décalé (« Triple Concordance = ce qui fait progresser les étudiants »). Ce comportement peut s'analyser en référence au « said but not seen », variation introduite sur le premier niveau de Lorenz par Leclercq, Delhaxhe et Lanotte, qui consiste en un décalage entre « ce à quoi pense le professeur en émettant la phrase, et l'interprétation (les images mentales) de l'étudiant ⁵¹ ». Tout porte à croire que ce même phénomène soit à l'origine de la représentation fantaisiste de ce participant qui émet par ailleurs beaucoup de réserves sur les PPT théoriques relatifs à la Triple concordance, et sur la condition de leur réception. Divers éléments sont mis en cause : le manque d'information, le manque de temps, le caractère trop synthétique des Powerpoint, et même la mise à disposition en ligne des documents. Sur la base de ces observations, il nous apparaît que l'effet conjugué de ces « visions » erronées du concept de Triple concordance et des nombreux obstacles à la volonté de répondre listés (ou à l'adhésion) cantonne le participant au niveau d'appropriation de l'assentiment.

⁵¹ Leclercq D., Delhaxhe, M. & Lanotte A.F. (1998) Parler des méthodes de travail entre professeurs et étudiants. In Leclercq, D. (Ed.) *Pour une Pédagogie Universitaire de Qualité*. (p. 253) Sprimont : Mardaga.

Participant 1 « Accroître la motivation »

Tab. 18

Volonté de répondre/ priorité accordée	<ul style="list-style-type: none"> - « C'est arrivé à une période où on était surchargé de boulot, mais par ailleurs, si on ne se force pas à faire les choses, on ne les fait pas » ; - « Je n'ai pas perdu mon temps, d'accord. Est-ce que ça m'a plu ? Ben, faut quand même se botter les fesses, quoi ! »
Satisfaction à répondre	<ul style="list-style-type: none"> - « Mon objectif, c'est pas de me faire plaisir, mon objectif, c'est de résoudre un problème motivationnel, et : oui, je crois que la TC me donne des pistes pour y arriver » ; - « Ça me permet d'atteindre l'objectif fixé: améliorer mon enseignement » ; - « Je pense qu'il est sorti de là quelque chose de plus global que rien que le petit dispositif, je crois que ça, c'est une grande ligne que je vais essayer de mettre en pratique indépendamment de ce petit dispositif-là ; - « Je pense qu'une fois que la petite graine est semée, elle germe, et effectivement on remet ces choses-là en question. »

Participant 1 « Maîtrise du français »

Tab. 16

Volonté de répondre/ priorité accordée	<ul style="list-style-type: none"> - « Je vous dirais : d'un côté, comme les examens approchaient, et puis il y a quand même toujours en fin d'année comme ça des histoires de recherche, et puis j'avais assez bien de choses à faire, j'étais content, c'était bouclé »
Satisfaction à répondre	<ul style="list-style-type: none"> - « Je crois que ma satisfaction, c'était peut-être aussi de formaliser et de mener jusqu'au bout quelque chose que j'appréhendais de façon naïve, quand même, au fur et à mesure des années, ... euh, on finit quand même par, entre guillemets, sentir des trucs qui ne marchent pas, et se dire « mais faudrait que je m'y prenne autrement, mais comment je pourrais... », et voilà ! » ; - « Je vais regarder aussi plus profondément : « Tiens, qu'est-ce qu'il y a derrière 'objectifs', qu'est-ce qu'il y a derrière 'méthodes', qu'est-ce qu'il y a derrière 'évaluation' »

Parce qu'ils appellent des conclusions très similaires au regard de la grille d'analyse, les cas des deux participants « 1 » au séminaire « Maîtrise du français » et « Accroître la motivation » peuvent être traités conjointement. Dans l'un et l'autre cas, la *volonté de répondre* peut s'identifier par la priorité accordée à l'objet du séminaire (a fortiori dans un contexte de surcharge de travail). Dans le cas du participant 1 au séminaire « Accroître la motivation », en outre, cette volonté semble d'autant plus forte qu'il déclare avoir vraiment dû se faire violence (« se botter les fesses »). Par ailleurs, à deux reprises également, la *satisfaction à répondre* s'exprime en termes de progrès auto-révélés, de perspectives futures et d'attentes satisfaites. Comme il a été dit plus haut, Krathwohl décrit cette *satisfaction à répondre* en évoquant notamment l'idée de plaisir (« Au consentement ou à l'assentiment à répondre puis à la réponse volontaire s'ajoute maintenant un sentiment de satisfaction ; une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie ⁵²»). La réaction du participant 1 au séminaire « Accroître la motivation », se défendant catégoriquement d'avoir pris du plaisir, quoique faisant état d'une forme de satisfaction est assez éloquente. Elle traduit peut-être une conception de la satisfaction héritée du monde économique, apparentée à celle d'Oliver, décrite par Davidson : « Satisfaction with the product is thought to be based on the extent to which experiences with the product attributes either exceed or fall short of one's expectations (adaptation level) ⁵³».

⁵² Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). *Op. cit.* (p. 147)

⁵³ Davidson, A.R. (1995). From Attitudes to Actions to Attitude Change : The Effects of Amount and Accuracy of Information. In R. E. Petty & J.A. Krosnick (Ed.), *Attitude Strength : Antecedents and Consequences* (p. 329). New Jersey : LEA.

Perspective : quelle quantité d'informations ?

Au terme de ces analyses visant à situer les cinq participants aux séminaires de suivi du CDS sur une échelle de niveaux d'appropriation du principe de la Triple Concordance, il s'avère :

- que deux d'entre eux ne dépassent pas le niveau de *l'Assentiment* (le participant 2 « Accroître la motivation » et le participant 3 « Maîtrise du français »), manquant le niveau décisif de la *Volonté de répondre*;
- que deux autres atteignent le niveau de la Satisfaction à répondre (le participant 1 « Accroître la motivation » et le participant 1 « Maîtrise du français ») ;
- qu'un seul participant franchit le cap de l'*Acceptation d'une valeur* (participant 2 « Maîtrise du français »).

Ceci posé, les séminaires de suivi du CDS consistant en formations d'une ampleur bien évidemment limitée, une question annexe à la question de recherche mérite d'être posée : *quelle incidence peut avoir la quantité d'informations relative au sujet sur les niveaux d'appropriation du modèle de la Triple Concordance atteints par les participants ?* En effet, les participants auraient-ils réagi différemment à l'égard du modèle s'ils avaient été bombardés de contenus théoriques ou de tâches à accomplir en rapport avec lui ?

Face à ces questions, je me suis tourné vers un article d'Andrew Davidson, *From Attitudes to Actions to Attitude Change : The Effects of Amount and Accuracy of Information*, dans lequel l'auteur introduit à cet égard le concept central de *decelerating set size effect* : « Set size refers to the finding that the evaluative judgement of an object becomes more extreme as the number of pieces of information about the object increases, even when the value of each piece of information is held constant. Of greater pertinence to our interest in amount of information, the effect is decelerating; each successive piece of information has a smaller and smaller impact on the overall evaluation. That is, the effect of an additional piece of information on an attitude is dependent on the amount of information that is already available about the attitude object ⁵⁴».

Donc, si l'effet de chaque unité supplémentaire d'information relative à la Triple concordance dépend de la somme d'informations dont le participant dispose déjà sur le modèle, on peut considérer qu'une quantité même faible d'informations mise en œuvre sur le sujet serait susceptible d'avoir un impact fort sur quelqu'un pour qui c'est totalement neuf, alors qu'une quantité d'informations trois fois plus importante pourrait n'avoir qu'une influence infime sur une personne qui en sait beaucoup sur le sujet. Vu sous cet angle, la réponse à la question semble donc être : ça dépend des gens.

C'est déjà plus ou moins ce que je fais...

J'ai une fibre naturelle dans laquelle on peut retrouver la triple concordance...

Je pense, sans faire le gros cou, que c'est quelque chose que j'avais en moi avant...

Néanmoins s'il est bien une chose que m'ont appris les entretiens menés dans le cadre de cette recherche, c'est que les gens sont presque toujours convaincus qu'ils en savaient déjà beaucoup sur la Triple Concordance, comme l'atteste les trois extraits reproduits ci-dessous, et c'est une donnée que je prendrai en considération à l'avenir.

⁵⁴ Davidson, A.R. (1995). *From Attitudes to Actions to Attitude Change : The Effects of Amount and Accuracy of Information*. In R. E. Petty & J.A. Krosnick (Ed.), *Attitude Strength : Antecedents and Consequences* (p. 316). New Jersey : LEA.

Indicateurs de qualité de l'enseignement

- Une preuve que votre enseignement prend en compte l'apprentissage de vos étudiants :

C'est peut-être un détail, mais il me paraît révélateur : j'avais observé qu'un participant qui s'engageait peu dans le séminaire s'était montré plus performant à l'égard des critères suite à un coup de téléphone au cours duquel il m'avait posé plusieurs questions pertinentes sur la matière. Ce coup de téléphone ayant eu lieu après 19h, le participant m'avait d'ailleurs remercié. Curieusement, un autre participant me sollicita de la même manière assez tard dans la journée et s'en montre plus motivé également. Je décidai donc pendant toute la durée du séminaire de rester joignable à mon bureau au-delà de 19h.

- Une preuve que vos évaluations encouragent et soutiennent l'apprentissage des étudiants :

Bien que des attestations soient délivrées au terme du séminaire « Maîtrise du français », l'évaluation revêt dans ce cadre un caractère essentiellement formatif. Des feedbacks de synthèse sont rédigés en collaboration par Marielle Maréchal (tuteur linguiste) et moi-même (tuteur CDS) au terme de chacune des phases du séminaire. A cet égard, il m'importe que la formulation de nos feedbacks comporte une dimension véritablement dynamique. J'entend par là que je veille de mon mieux à ce que tout ce qui mérite d'être encouragé le soit, et que toutes les restrictions émises s'accompagnent d'une dimension constructives et d'un diagnostic clair et complet. La prise en compte par les participants des restrictions émises dans les test une chose à laquelle je suis très attentif.

- Une preuve que vos avancées pédagogiques se font sur base de différents types de données, dont des données objectives :

Pour chacune des séances thématiques présentielle de sensibilisation organisées par le CDS, un questionnaire de satisfaction circonstancié est réalisé et soumis à l'ensemble des participants à la séance. Pour chaque séminaire de suivi en ligne, un autre questionnaire de satisfaction est conçu et soumis aux apprenants. Dans le cas des séminaires de suivi en ligne « Maîtrise du français » et « Accroître la motivation », le questionnaires était articulés en sept grandes catégories, et visaient à collecter des informations relatives :

- aux lieux et plages horaires privilégiés pour réaliser les activités en ligne (quand et où ?) ;
- à leur appréciation générale de divers aspects notamment pratiques ;
- aux outils d'information (le « Mémo » et le « Pas à Pas ») ;
- à la section « Objectifs-Méthodes-Evaluation » ainsi qu'aux contenus qui la sous-tendent ;
- aux outils de communication (pertinence du forum, du chat et du téléphone) ;
- au tutorat (à-propos et utilité des feedbacks) ;
- et à l'engagement (e-learning, motivation).

Des entretiens centrés ont par ailleurs été organisés avec l'ensemble des participants ayant suivi les formations jusqu'à leur terme.

Questions HERDSA

Comment réagissez-vous lorsque les étudiants signalent leurs difficultés en ce qui concernent le contenu, le rythme, les priorités ou le style ?

Je considère de telles demandes comme des signes d'implication de la part des participants. Je suis d'autant plus disposé à me couper en quatre qu'il y a très peu de participants inscrits à nos séminaires de suivi en ce moment. Dès lors, je m'efforce de faire preuve de la plus grande flexibilité à leur égard pour peu que cela n'implique pas de révisions de consignes ou de critères fixés avec lesquels le reste du groupe semble en accord.

Dans la mesure du possible, cherchez-vous à connaître les attentes des étudiants à l'égard de votre matière et utilisez-vous ces renseignements pour adapter votre programme ?

Au terme de chaque rencontre CDS avec un jury de 1^{ère} année de Bachelier, les participants constituant le public cible de nos formations étaient invités à compléter un questionnaire d'attente listant notamment quelques premières suggestions de thématiques de pédagogie universitaire (une douzaine) auxquels attribuer une cote de préférence. Toutes les thématiques des activités du CDS organisées jusqu'ici ont été sélectionnées en conformité avec les résultats des questionnaires d'attentes.

Quelles possibilités offrez-vous aux étudiants de choisir certains aspects du travail ou de l'évaluation du cours qui sont en rapport avec leurs intérêts et leur expérience ?

C'est un présupposé : dans le cadre des activités de suivi du CDS, tous les efforts consentis par les professeurs doivent l'être au service de leurs cours. Nous considérons que c'est la conditions *sine qua non* de leur engagement. Dans le cadre du prochain séminaire de suivi portant sur les simulations d'examen, par exemple, ils ont le choix de la modalité de simulation à développer, le choix des outils théoriques à utiliser (parmi des suggestions que nous leur feront en fonction de leur projet et des objectifs qu'ils poursuivent à travers lui), et même le choix, lors de la deuxième phase du suivi, de la forme de tutorat qu'ils souhaitent (accompagnement proche, tutorat classique, autre suggestion).

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

Bauer, M.W. & Gaskell, G. (1999). Towards a Paradigm for Research on Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163-186.

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : Harmattan.

Defays, J.M. & Maréchal, M. (1997) L'évaluation et le perfectionnement de la maîtrise du français langue maternelle à l'université : une expérience à Liège. In Boxus, E., Jans, V., Gilles, J.L. & Leclercq, D. (Eds.), *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur* – Actes du 15^{ème} Colloque de l'AIPU (pp. 289-300). Liège : Formator.

Davidson, A.R. (1995). From Attitudes to Actions to Attitude Change : The Effects of Amount and Accuracy of Information. In R. E. Petty & J.A. Krosnick (Ed.), *Attitude Strength : Antecedents and Consequences* (pp. 315-336). New Jersey : LEA.

De Landsheere, V. et G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège : Thone, 3^e éd.

Dinauer L.D. & Fink, E.L. (2005). Interattitude Structure and Attitude Dynamics: A comparison of the Hierarchical and Galileo Spatial-Linkage Models. *Human Communication Research*, 31(1), 1-32.

Dupont, D. (2000). Le français au supérieur : quelques facteurs de difficultés. In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp. 33-42). Bruxelles : de Boeck.

Eagly, A.H. & Chaiken S. (1995). Attitude Strength, Attitude Structure, and Resistance to Change. In R. E. Petty & J.A. Krosnick (Ed.), *Attitude Strength : Antecedents and Consequences* (pp. 413-432). New Jersey : LEA.

Gemenne, L. (2000). Les programmes de français du 3^e degré de transition : entre maîtrise des compétences terminales du secondaire et préparation à l'enseignement supérieur. In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp. 43-50). Bruxelles : de Boeck.

Grize, J.B., Vergès, P. & Silem A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies : vers une approche socio-logique des représentations sociales*. Paris : CNRS.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964/1970). Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain. New-York : McKay. Traduit par M. Lavallée. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Education nouvelle.

Krosnick, J.A. & Petty, R. E. (1995). Attitude Strength : An Overview. In R. E. Petty & J.A. Krosnick (Ed.), *Attitude Strength : Antecedents and Consequences* (pp. 1-24). New Jersey : LEA.

Lanier, W. & Lanier, K. (2005). *Kirkpatrick's levels of evaluation*. Retrieved June, 12 2006 from University of Ulster Web site: <http://www.science.ulst.ac.uk/caa/presentation/kirk>

Leclercq, D. (2005). *Définir les objectifs d'une formation*, Développement Professionnel en Enseignement Supérieur, LabSET – ULg.

Leclercq, D. (2005). *Edumétrie et Docimologie pour Praticiens Chercheurs*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

Leclercq, D. (mars 2006). *Triple Concordance O-M-E et Systèmes éducatifs*. LabSET – ULg.

Leclercq, D. (mars 2006). *Trois piliers d'un curriculum : O-M-E Objectifs, Méthodes et Evaluation*. LabSET - ULg.

Leclercq, D. & Poumay, M. (2004). La métacognition. In *Méthodes de Formation et Théories de l'Apprentissage – Événements d'Apprentissage*. Liège : Editions de l'Université de Liège.

Leclercq D., Delhaxhe, M. & Lanotte A.F. (1998) Parler des méthodes de travail entre professeurs et étudiants. In Leclercq, D. (Ed.) *Pour une Pédagogie Universitaire de Qualité*. Sprimont : Mardaga.

Moliner, P. & Tafani, E. (1997). Attitudes and social representations : a theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology*, 27, 687-702.

Monballin, M. & Legros, G. (2000). « Maîtrise du français », mais encore ? In J.M. Defays, M. Maréchal & S. Mélon (Eds.), *La maîtrise du français : Du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp. 59-68). Bruxelles : de Boeck.

Poumay, M. (2005-2006). *Former des accompagnateurs du développement instructionnel d'enseignants du supérieur : L'école des Sherpas*. Thèse de doctorat à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Département Education et Formation, Université de Liège.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd. rev. et aug.). Paris : Dunod.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Roegiers, X. (Ed.) (avec De Ketele, J.M.). (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^{ème} éd.). Bruxelles : de Boeck.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.

Table des matières

Présentation	1
Remerciements	2
Un exemple approfondi : la Réflexion-Intervention menée dans le cadre de Form@sup.....	3
Niveaux d'appropriation du modèle de la Triple Concordance au regard de l'aphorisme de Lorenz par les participants aux séminaires de suivi en ligne CDS. Spécialisation dans un thème lié à l'enseignement supérieur au départ d'une question de recherche	31
Indicateurs de qualité de l'enseignement	44
Questions Herdsa.....	45
Bibliographie	46
Table des matières.....	47
Annexes	

Annexe 1 :
Questionnaire de satisfaction à l'égard du Séminaire en ligne « Maîtrise du français »

1. Quand et où ?

Sur quel(s) ordinateur(s) et à quels moments avez-vous consulté la formation ?

1. A votre bureau de l'ULg	
2. En semaine (domicile)	
3. Le week-end (domicile)	
4. Autres :	
5. Plages horaires privilégiées dans la journée :	

2. Appréciation générale

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Ce cours en ligne me satisfait globalement.				
2. L'entrée dans l'espace virtuel est aisée				
3. Le système de navigation interne au site (passage d'une page à l'autre, possibilité de se situer, possibilité de trouver facilement une page donnée, ...) est de bonne qualité.				
4. La structure de ce cours en ligne est clairement présentée.				
5. Les contenus sont rédigés de manière compréhensible.				
6. Le graphisme (illustrations, couleurs, icônes, polices de caractère) est de bonne qualité				
7. Le visionnage de la vidéo (Section <i>Séance présentielle</i>) est aisé				
N'hésitez pas à émettre ici des commentaires éventuels sur « Appréciation générale» :				

3. Outils d'informations

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
2. Le <i>Mémo</i> est clairement structuré				
3. Les tâches et prestations diverses (participations aux chats, séance présentielle, deadlines à respecter) à effectuer vous apparaissent immédiatement				
N'hésitez pas à émettre des commentaires éventuels sur « Outils d'information» :				

Avez-vous consulté la section <i>Pas à pas</i> ?	
--	--

Si non, pourquoi ?	
Si oui, l'avez-vous trouvée utile ?	

4. Objectifs, Méthodes et Evaluation

Avez-vous consulté la section <i>Objectifs-Méthodes-Evaluation</i> (oui/non) ?	
Si oui, merci de répondre aux questions de sections 4.a, 4.b, 4.c ci-après.	

4.a. Objectifs

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les <i>objectifs</i> proposés pour la formation sont réalistes				
2. Tels quels, les <i>objectifs</i> définis vous emmènent dans une direction évidente.				
N'hésitez pas à émettre des commentaires éventuels sur « Objectifs » :				

4.b. Méthodes- activités

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les <i>Outils théoriques</i> proposés sont pertinents pour l'accomplissement des tâches				
2. Les <i>Outils théoriques</i> proposés ne sont pas en nombre excessif				
3. Les tâches et prestations demandées ne sont pas en nombre excessif				
4.a. La <i>Tâche 1</i> (2 sélections argumentées pour votre cours) constitue une étape pertinente en vue d'atteindre l'objectif de remédiation finale				
4.b. La réalisation de la Tâche 1 m'a plu.				
5.a. La <i>Tâche 2</i> (1 sélections argumentées pour le cours d'un pair) constitue une étape pertinente en vue d'atteindre l'objectif de remédiation finale				
5.b. La réalisation de la Tâche 2 m'a plu.				
6.a. La <i>Tâche 3</i> (le questionnaire sélection finale) constitue une étape pertinente en vue d'atteindre l'objectif de remédiation finale				
6.b. La réalisation de la Tâche 3 m'a plu.				
7. La réalisation de la Tâche 4 (conception du dispositif de remédiation triple concordant) m'a plu.				
N'hésitez pas à émettre des commentaires éventuels sur « Méthodes-activités » :				

4.c. Evaluation

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les <i>critères d'évaluations</i> sont clairement énoncés				
2. Avez-vous consulté la section Facettes et dimensions de l'évaluation (oui/non) ?				

3. Si oui, les <i>facettes et dimensions de l'évaluation</i> sont clairement énoncées.				
N'hésitez pas à émettre des commentaires éventuels sur « Evaluation » :				

5. Outils de communication

5.1. Le Forum

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Le forum est pertinent/adéquat pour communiquer avec les autres étudiants.				
2. Le forum est pertinent/adéquat pour communiquer avec le formateur.				
3. Le forum est un outil de communication agréable à utiliser				
N'hésitez pas à émettre ici des commentaires éventuels sur « Le Forum » :				

5.2. Le chat

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Le chat est pertinent pour communiquer avec les autres étudiants.				
2. Le chat est utile pour communiquer avec le formateur.				
3. Le chat est un outil de communication agréable à utiliser				
N'hésitez pas à émettre ici des commentaires éventuels sur « Le chat » :				

5.3. Le téléphone

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Le téléphone est pertinent pour communiquer avec les autres étudiants.				
2. Le téléphone est pertinent pour communiquer avec le formateur.				
N'hésitez pas à émettre ici des commentaires éventuels sur « Le téléphone » :				

6. Le Tutorat

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les feedbacks des tuteurs interviennent au bon moment dans la séquence d'apprentissage				
2. Les feedbacks des tuteurs sont utiles pour				

avancer dans la réalisation des tâches				
N'hésitez pas à émettre ici des commentaires éventuels sur « Le Tutorat » :				

7. Motivation et engagement

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Cette expérience donne le goût d'apprendre à distance.				
2. Cette expérience renforce ma motivation à réfléchir à la façon d'enseigner mon cours.				
Commentaires éventuels sur « Motivation et engagement » :				

Annexe 2
Synthèse des réponses au ‘Questionnaire de satisfaction à l’égard du Séminaire en ligne
« Maîtrise du français »’

1. Quand et où ?

Sur quel(s) ordinateur(s) et à quels moments avez-vous consulté la formation ?

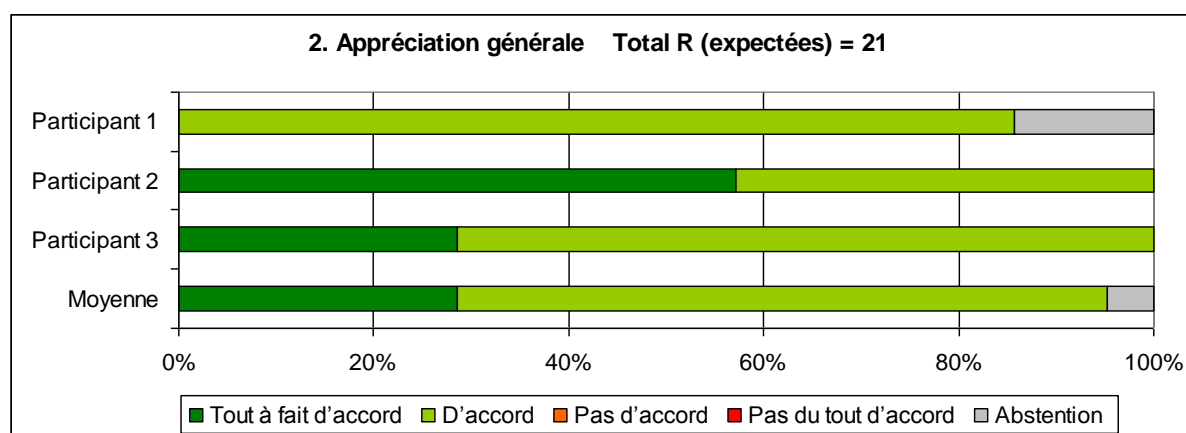
Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
1. A votre bureau de l’ULg	1	1		2
2. En semaine (domicile)		1		1
3. Le week-end (domicile)		1		1
4. Autres			<i>En semaine et week-end (sans précision)</i>	<i>1 « En semaine et week-end » (sans précision)</i>
5. Plages horaires privilégiées dans la journée	<i>9h – 18h</i>	<i>23h-24h</i>	<i>Aucune</i>	<i>1 « 9h-18h », 1 « 23h-24h », 1 « Aucune »</i>

2. Appréciation générale

Total R (expectées) = 21

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord		57,1 % (4)	28,6 % (2)	28,6 % (6)
D'accord	85,7 % (6)	42,9 % (3)	71,4 % (5)	66,6 % (14)
Pas d'accord				
Pas du tout d'accord				
Abstention	14,3 % (1)			4,8 % (1)

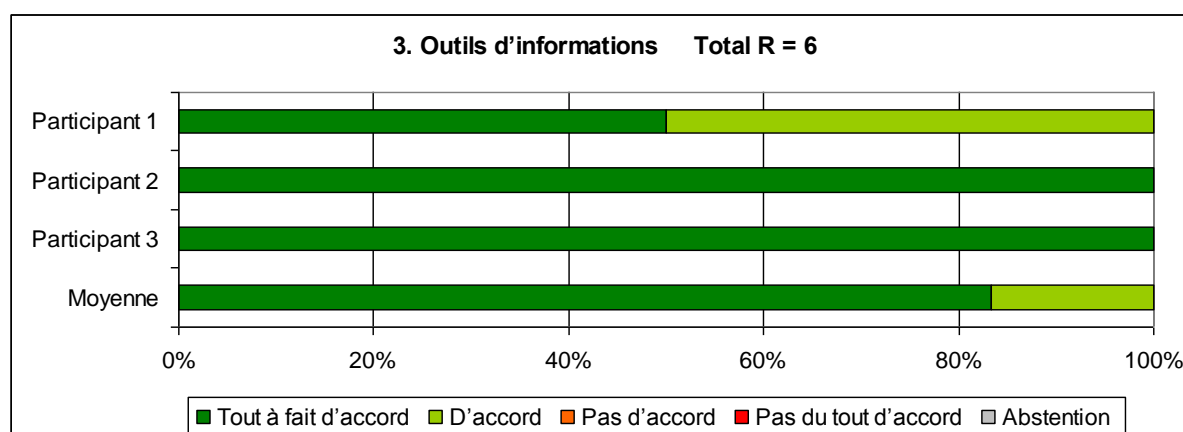
Commentaires sur « Appréciation générale »	2
Participant 2	Quelques soucis de lecture liés à des petits caractères. Globalement super.
Participant 3	J'ai noté quelques difficultés liées à l'utilisation d'une plateforme informatique autre que windows



3. Outils d'informations

Total R = 6

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord	50 % (1)	100 % (2)	100 % (2)	83,3 % (5)
D'accord	50 % (1)			16,6 % (1)
Pas d'accord				
Pas du tout d'accord				
Abstention				



Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Avez-vous consulté la section <i>Pas à pas</i> ?	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>non</i>	<i>1 oui, 2 non</i>
Si non, pourquoi ?	<i>Pas été nécessaire</i>		<i>Cela ne m'a pas paru nécessaire</i>	<i>1 « Cela ne m'a pas paru nécessaire » ; 1 « Pas été nécessaire »</i>
Si oui, l'avez-vous trouvée utile ?		<i>Oui</i>		<i>1 Oui</i>

4. Objectifs, Méthodes et Evaluation

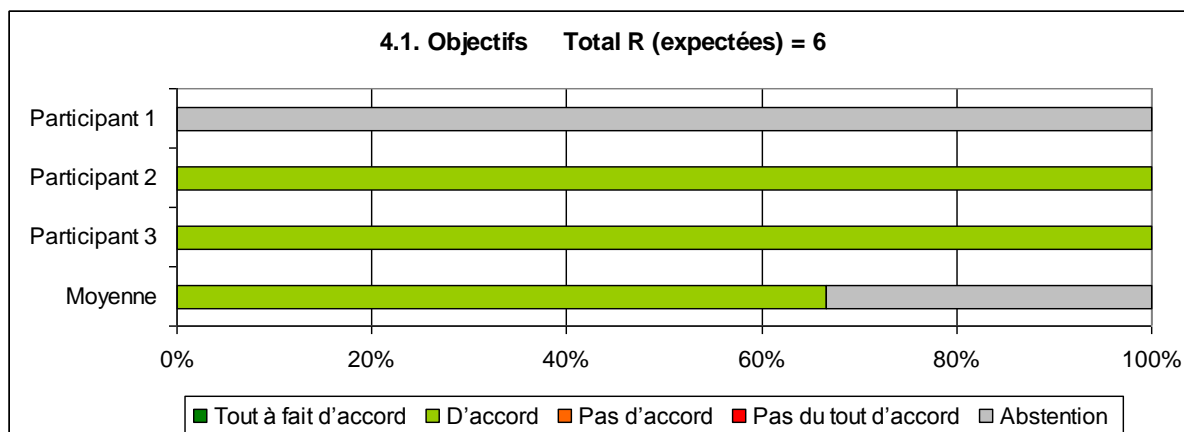
Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Avez-vous consulté la section <i>Objectifs-Méthodes-Evaluation</i> (oui/non) ?	<i>Pas avant de réaliser la tâche</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	<i>2 oui, 1 « Pas avant de réaliser la tâche »</i>

4.1. Objectifs

Total R (expectées) = 6

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord				
D'accord		100 % (2)	100 % (2)	66,6 % (4)

Pas d'accord				
Pas du tout d'accord				
Abstention	100 % (2)			33,3 % (2)

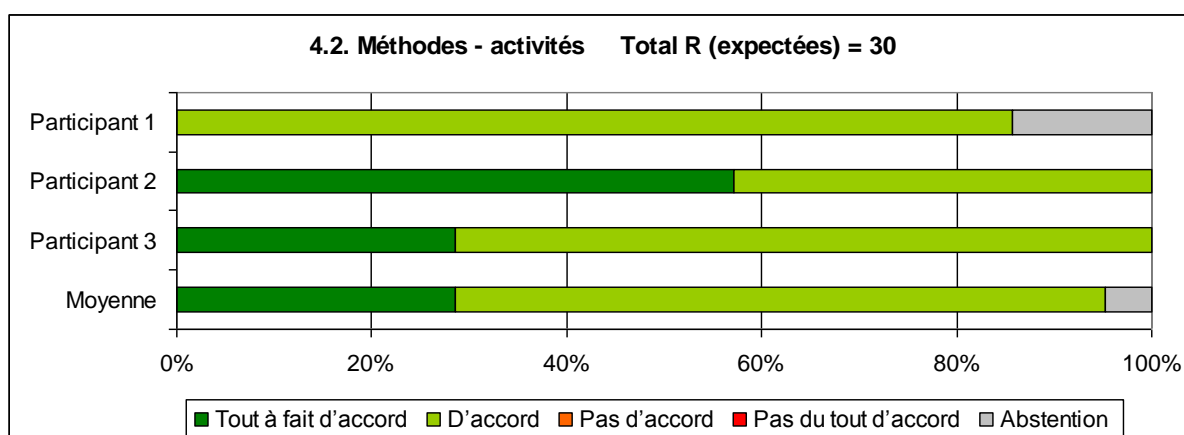


4.2. Méthodes- activités

Total R (expectées) = 30

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord		50 % (5)	30 % (3)	26,6 % (8)
D'accord		40 % (4)	70 % (7)	36,6 % (11)
Pas d'accord		10 % (1)		3,3 % (1)
Pas du tout d'accord				
Abstention	100 % (10)			33,3 % (10)

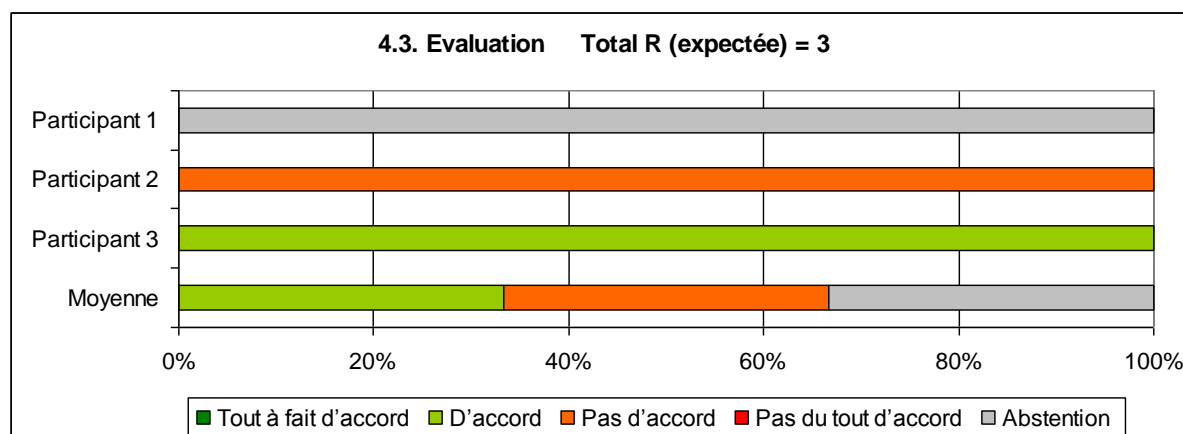
Commentaires sur « Méthodes-activités »	1
Participant 2	Bof (concernant réponse « pas d'accord » 5.a.



4.3. Evaluation

Total R (expectée) = 3

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord				
D'accord			100 % (1)	33,3 % (1)
Pas d'accord		100 % (1)		33,3 % (1)
Pas du tout d'accord				
Abstention	100 % (1)			33,3 % (1)



Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
2. Avez-vous consulté la section Facettes et dimensions de l'évaluation (oui/non) ?	(Abstention)	Non	Je dois l'avoir lue rapidement	1 Non ; 1 « Je dois l'avoir lue rapidement » ; 1 Abstention

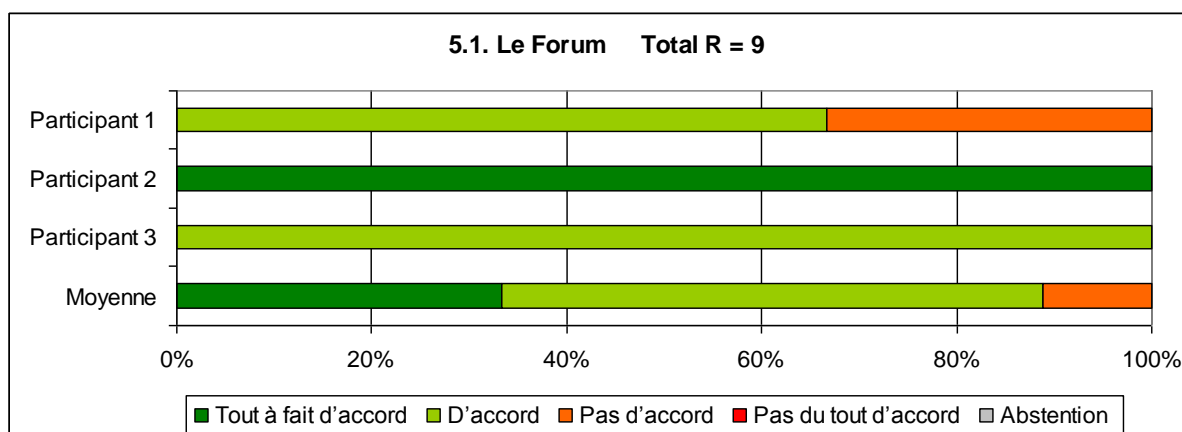
5. Outils de communication

5.1. Le Forum

Total R = 9

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord		100 % (3)		33,3 % (3)
D'accord	66,6 % (2)		100 % (3)	55,5 % (5)
Pas d'accord	33,3 % (1)			11,1 % (1)
Pas du tout d'accord				
Abstention				

Commentaires sur « Le Forum »	1
Participant 3	<i>Ici encore quelques difficultés techniques m'empêchent d'être tout à fait d'accord, la permission d'utiliser le format pdf m'aurait été utile.</i>

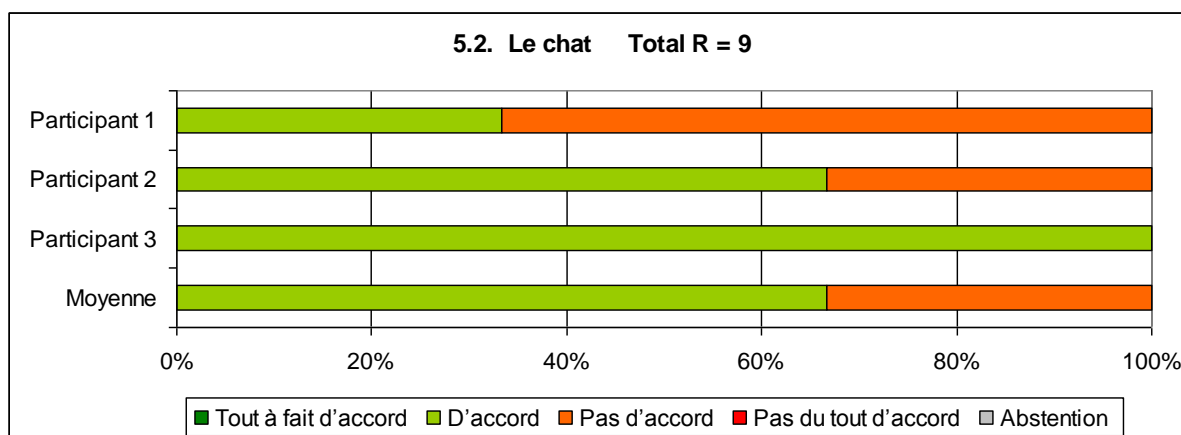


5.2. Le chat

Total R = 9

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord				
D'accord	33,3 % (1)	66,6 % (2)	100 % (3)	66,6 % (6)
Pas d'accord	66,6 % (2)	33,3 % (1)		33,3 % (3)
Pas du tout d'accord				
Abstention				

Commentaires sur « Le chat »	2
Participant 2	<i>On manque un peu d'habitude mais c'est une question de temps...</i>
Participant 3	<i>Le chat est agréable, mais ne permet pas de partager beaucoup d'informations.</i>

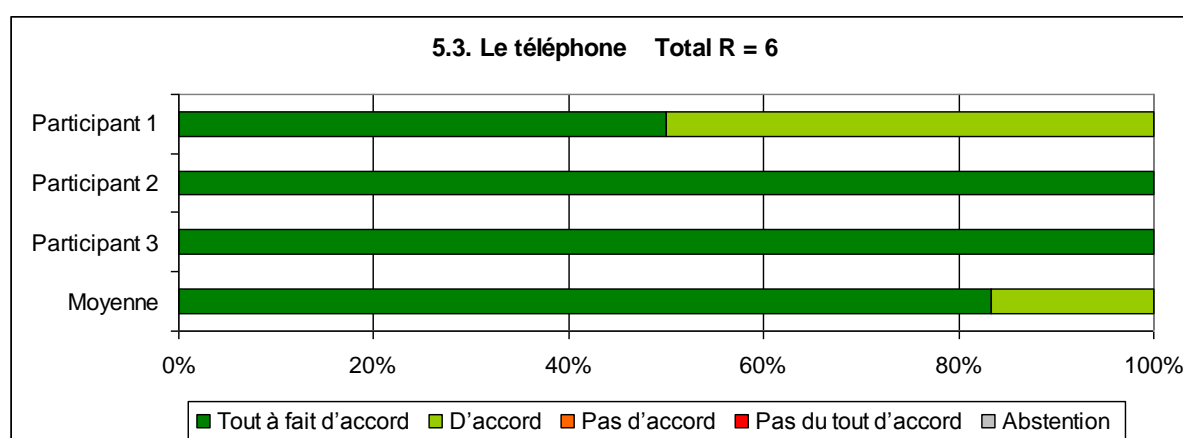


5.3. Le téléphone

Total R = 6

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord	50 % (1)	100 % (2)	100 % (2)	83,3 % (5)
D'accord	50 % (1)			16,6 % (1)
Pas d'accord				
Pas du tout d'accord				
Abstention				

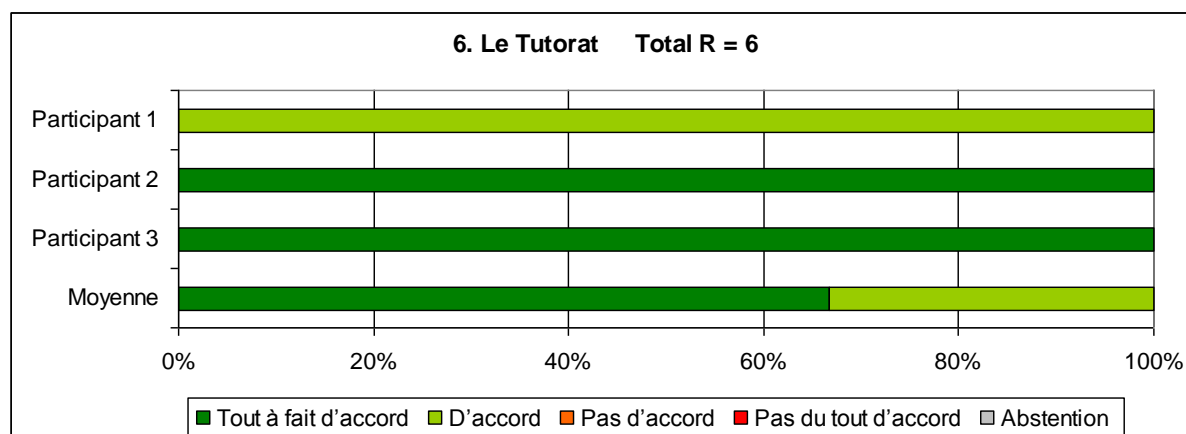
Commentaires sur « Le téléphone»	1
Participant 3	Cela permet de palier les défauts du chat



6. Le Tutorat

Total R = 6

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord		100 % (2)	100 % (2)	66,6 % (4)
D'accord	100 % (2)			33,3 % (2)
Pas d'accord				
Pas du tout d'accord				
Abstention				

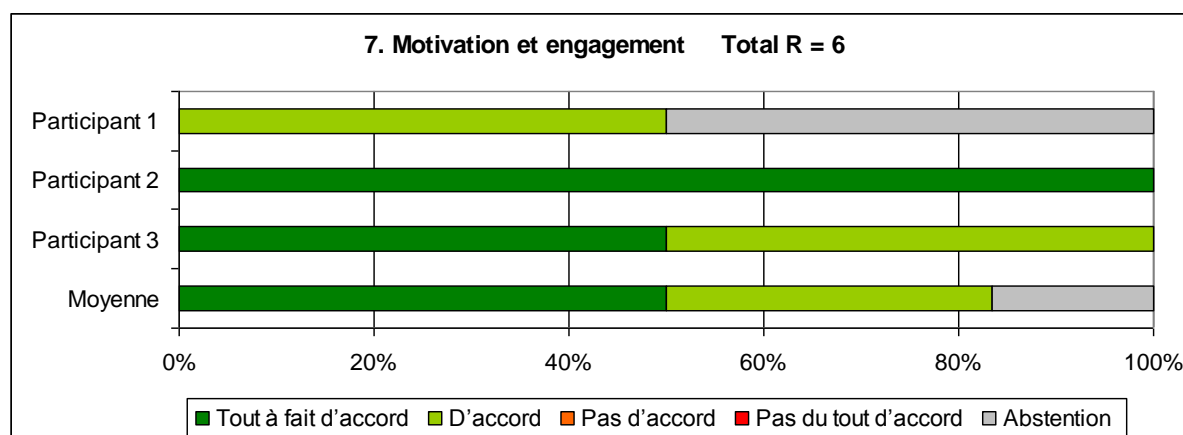


7. Motivation et engagement

Total R = 6

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord		100 % (2)	50 % (1)	50 % (3)
D'accord	50 % (1)		50 % (1)	33,3 % (2)
Pas d'accord				
Pas du tout d'accord				
Abstention	50 % (1)			16,6 % (1)

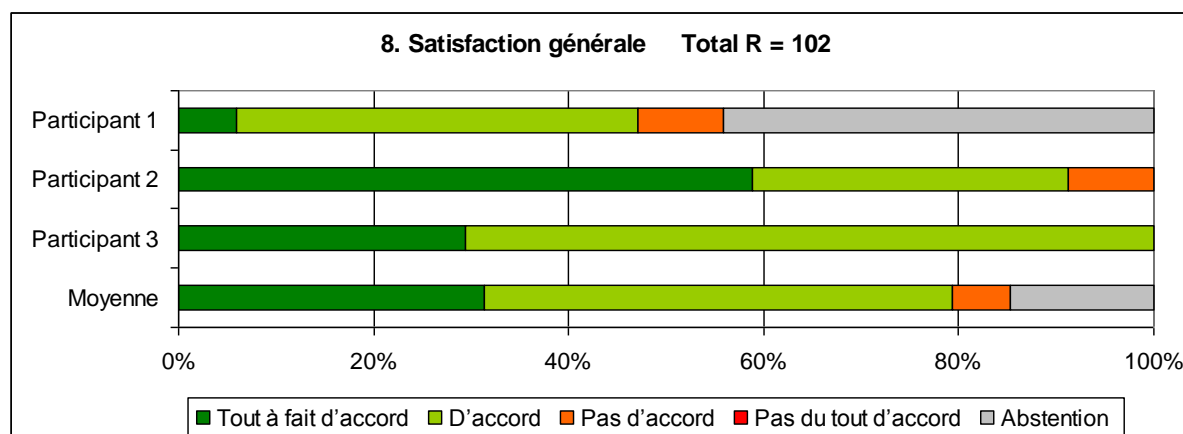
Commentaires sur « Motivation et engagement »	2
Participant 2	<i>J'ai déjà tenu des actions précises depuis cette formation.</i>
Participant 3	<i>Il m'est difficile d'estimer si ce type d'apprentissage (en ligne) est plus profitable qu'une discussion, un séminaire ou un cours classique.</i>



8. Satisfaction générale

Total R = 102

Items	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Tout à fait d'accord	5,9 % (2)	58,8 % (20)	29,4 % (10)	31,4 % (32)
D'accord	41,2 % (14)	32,4 % (11)	70,6 % (24)	48 % (49)
Pas d'accord	8,8 % (3)	8,8 % (3)		5,9 % (6)
Pas du tout d'accord				
Abstention	44,1 % (15)			14,7 % (15)



Annexe 3

Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs : synthèses par tâches et synthèse générale

Tâche 1

Critères	Participant 1	Participant 2	Participant 3
<i>Choix de 2 difficultés linguistiques listées dans l'outil 1, assorti d'une argumentation témoignant :</i>			
- d'une bonne compréhension des difficultés préférées à d'autres dans l'outil 1 ;	Restriction concernant la 2 ^{ème} sélection argumentée : le terme « inférence » est entendu par le participant dans un sens différent de l'outil 1 (et du tuteur linguiste).	✓	✓
- d'une application pertinente de l'outil 1 à l'identification de la difficulté dans le cours d'autrui ;	Restriction concernant la 1 ^{ère} sélection argumentée : un « <i>manque de cohérence</i> » de la production par les étudiants y est exprimé en termes de « <i>difficultés à exprimer ce qu'ils savent et même ce qu'ils ont compris</i> », ce qui confère à cette difficulté identifiée un caractère assez général, là où elle devrait être utilement définie en termes de comportements observables et de difficultés linguistiques plus particulièrement extraites de l'outil 1.	Restriction concernant l'exemple fourni par le participant pour accompagner la première sélection argumentée de « <i>problèmes de compréhension de questions</i> » : la question est ici de savoir s'ils ne comprennent pas ce qu'est un acide aminé non essentiel (et là c'est un problème typiquement disciplinaire), ou s'ils ne comprennent la notion même de « définition » dans l'absolu (ce qui impliquerait un autre choix dans l'outil 1).	✓
- d'une bonne compréhension des distinctions à opérer entre les niveaux de l'outil 2 ;	✓	✓	✓
- d'une application pertinente des distinctions de l'outil 2 aux réalités de son cours... ...permettant une distinction des aspects linguistiques et disciplinaires dans les difficultés identifiées là ;	Restriction concernant la 2 ^{ème} sélection argumentée : les problèmes de compréhension liés à la compétence de faire des inférences (au sens entendu par le participant) relèvent de processus cognitifs complexes où l'élément linguistique n'est pas le seul en jeu.	Restriction : la première sélection argumentée de « <i>problèmes de compréhension de questions</i> », généralement assorties de réponses « <i>abordées sur un mode de restitution de paragraphe</i> », ne permet de prime abord pas une distinction optimale des aspects linguistiques et disciplinaires.	✓
- d'une identification et d'une analyse suffisamment fine des	Restriction : relative légèreté de l'argumentation devant permettre la	Restriction : la seconde sélection argumentée témoigne d'une application	Restriction concernant la seconde sélection argumentée <i>De nombreux</i>

rapports existants entre ces difficultés linguistiques et les plus graves problèmes d'appropriation du cours par les étudiantsanalyse permettant de déduire le caractère prioritaire des deux difficultés sélectionnées.	hiérarchisation.	très correcte des outils 1 et 2, mais le participant donne peu voire pas d'informations sur la façon dont se manifestent ces difficultés de maîtrise du <i>vocabulaire</i> courant. Par ailleurs, en termes de faisabilité, il est extrêmement difficile (même pour un linguiste) de remédier à une méconnaissance du vocabulaire courant chez un étudiant.	<i>étudiants énoncent et démontrent dans les deux cas</i> : que l'objectif qui en dérive soit « être capable de comprendre un verbe prescripteur dans un énoncé » ou encore « être capable de lire attentivement un énoncé », le rapport existant entre cet Objectif et une remédiation des « plus graves problèmes d'appropriation du cours par les étudiants » semble plus ténue.
Respect des consignes :			
- Postage de la fiche signalétique	✓	✓	✓
- Longueur des sélections argumentées	Restriction : la longueur des SE ne dépasse pas quatre lignes	✓	✓
- Participation à la séance de chat n°1	Restriction : absence justifiée	✓	✓
- Respect du timing	✓	✓	✓
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs pour le participant sur la tâche 1 (N = 9)	6	3	1
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 1	66,6 %	33,3 %	11,1 %

Tâche 2

Critères	Participant 1	Participant 2	Participant 3
Collecte d'information sur le cours d'autrui et choix d'une difficulté linguistique dans l'outil 1, assorti d'une argumentation témoignant :			
- d'une bonne compréhension des difficultés préférées à d'autres dans l'outil 1 ;	✓	✓	✓
- d'une application pertinente de l'outil 1 à l'identification de la difficulté dans le cours d'autrui;	✓	✓	Restriction : on peut estimer que le problème de définition identifié par le pair (à l'origine de sa sélection argumentée) est prioritairement un problème de <i>compréhension de la notion même de définition</i> , et non un problème de <i>vocabulaire</i> .
- d'une bonne compréhension des distinctions à opérer entre les niveaux de l'outil 2 ;	✓	✓	✓
- d'une application pertinente des distinctions de l'outil 2 aux réalités de son cours... ...permettant une distinction des aspects linguistiques et disciplinaires dans les difficultés identifiées là;	✓	Restriction : la « <i>mauvaise activation des connaissances antérieures</i> », quoique listée dans l'outil 1, relève certainement autant d'un manque de compétence linguistique ici que d'un manque de compétence spécifique.	✓
- d'une identification et d'une analyse suffisamment fine des rapports existants entre ces difficultés linguistiques et les plus graves problèmes d'appropriation du cours par les étudiantsanalyse permettant de déduire le caractère prioritaire des deux difficultés sélectionnées.	✓	Restriction : le participant a choisi, non de proposer à son pair une alternative à ses deux premières sélections argumentées, mais plutôt d'abonder dans le sens d'une de celles-ci (la seconde), en lui proposant quelques prolongements/éclaircissements (attestant certes d'une bonne utilisation des outils) sur ce qui pourrait être à l'origine de cette difficulté.	✓
Respect des consignes :			
- Longueur des	✓	✓	✓

sélections argumentées			
- Participation à la séance de chat n°2	✓	✓	✓
- Respect du timing	✓	✓	✓
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs pour le participant sur la tâche 2 (N = 8)	0	2	1
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 2	0 %	25 %	12,5 %

Tâche 3

Critères	Participant 1	Participant 2	Participant 3
<i>Regard rétrospectif sur ses précédentes prestations au sein du séminaire, et choix définitif d'une difficulté linguistique dans l'outil 1, assorti d'une argumentation:</i>			
- prenant en considération et critiquant la proposition formulée par le pair ;	Restriction : rien n'indique dans la formulation que le participant ait pris en considération la suggestion du pair.	✓	✓
- prenant en considération le feedback émis par les tuteurs ;	Restriction : rien n'indique dans la formulation que le participant ait pris en considération le feedback des tuteurs	Restriction : le participant accuse bonne réception de la remarque formulée par les tuteurs sur sa 1 ^{ère} sélection, mais diffère son intervention de régulation à cet égard (« Comme l'identifient les tuteurs, il s'agira de tenter de différencier les problèmes de compréhension et les problèmes liés à l'usage du français »).	✓
- conforme aux critères de la Phase 1a.	Restriction : cf tâche 1	Restriction : cf tâche 1	✓
<i>Respect des consignes :</i>			
- Longueur des réponses	Restriction : le participant n'a non seulement pas réalisé la tâche par le biais du questionnaire « sélection finale » ; son choix argumenté définitif ne dépasse pas 5 lignes.	Restriction : le participant n'a pas réalisé la tâche par le biais du questionnaire « sélection finale »	✓
- Respect du timing	✓	✓	✓
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs pour le participant sur la tâche 3 (N = 5)	4	3	0
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 3	80 %	60 %	0 %

Tâche 4

Critères	Participant 1	Participant 2	Participant 3
<i>Conception et présentation orale d'une activité pédagogique témoignant:</i>			

- à travers la formulation de l'objectif dérivant de la difficulté linguistique privilégiée, d'une compréhension (et d'une capacité d' application) satisfaisante de l'outil Extension O;	✓	✓	Restriction. A partir d'une sélection de difficulté linguistique très précise (l'intégration des infos dans une structure plus vaste, et la distinction/compréhension des articulateurs logiques), le participant a (en page 4 du document pdf) reformulé pour la séquence didactique ses objectifs de manière trop large et transversale. En l'occurrence, ce n'est pas en travaillant seulement sur les connecteurs logiques, que peuvent être atteints des objectifs aussi élevés et intégrateurs que la compréhension de textes, le développement de méthodes de travail, la capacité de synthèse ou encore la capacité de production de texte. Ceci étant dit, les objectifs comportementaux décrits à la page 5 sont beaucoup plus réalistes.
- d'une identification et d'une analyse pertinente de rapports permettant de rapprocher cet objectif linguistique d'un objectif disciplinaire choisi en vue d'être atteint concomitamment ;	Restriction : relatif manque de précision au niveau de l'objectif disciplinaire apparié.	✓	✓
- d'une bonne compréhension et d'une application pertinente des Evénements d'Apprentissage sélectionnés dans l'outil 4 pour l'activité à concevoir;	✓	Restriction : en dépit d'une incontestable volonté de diversifier les méthodes, la formulation ne permet pas conclure à la bonne ou mauvaise compréhension / application du modèle des EA (aucune mention n'étant faite de l'un des Evénements).	✓
- d'une qualité d' application du principe de la Triple concordance (outil 3) attestant d'une bonne compréhension de celui-ci ;	✓	✓	✓
- d'une qualité d' analyse satisfaisante des relations à établir entre les éléments O, M et E... ... relations définies pour la conception (synthèse)	Restriction : en rapport avec votre modalité particulière d'évaluation par QCM « avec items critiques » pourraient être	✓	✓

de l'activité sensée permettre d'atteindre le double objectif pédagogique.	d'introduire dans vos méthodes des possibilités d'entraînement à ce type d'épreuve.		
Respect des consignes :			
- Participation à la séance présentielle	✓	✓	✓
- Respect du timing	✓	✓	✓
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs pour le participant sur la tâche 4 (N = 7)	2	1	1
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 4	28,6 %	14,3 %	14,3 %

Synthèse générale

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs sur la tâche 1 (N = 9 critères)	6	3	1	3,3
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs sur la tâche 2 (N = 8 critères)	0	2	1	1
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs sur la tâche 3 (N = 5 critères)	4	3	0	2,3
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs sur la tâche 4 (N = 7 critères)	2	1	1	1,3
Nombre total de restrictions émises par les tuteurs sur l'ensemble des tâches (N = 29 critères)	12	9	3	8

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Moyenne
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 1	66,6 %	33,3 %	11,1 %	37 %
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 2	0 %	25 %	12,5 %	12,5 %
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 3	80 %	60 %	0 %	46,6 %
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les tuteurs sur la tâche 4	28,6 %	14,3 %	14,3 %	19 %
Part des critères pour lesquels ont été émises des restrictions par les	41,4 %	31 %	10,3 %	27,6 %

tuteurs sur l'ensemble des tâches				
---	--	--	--	--

